

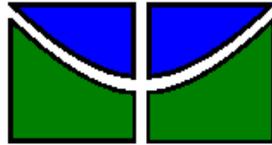


**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**POLÍTICAS DE ESPORTE EDUCACIONAL NOS GOVERNOS LULA E DILMA:
AVANÇOS, LIMITES E ANACRONISMOS.**

NADSON SANTANA REIS

**BRASÍLIA
2015**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

NADSON SANTANA REIS

**POLÍTICAS DE ESPORTE EDUCACIONAL NOS GOVERNOS LULA E DILMA:
AVANÇOS, LIMITES E ANACRONISMOS.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Física da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília, como pré-requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação Física.

Orientador: Professor Dr. Fernando Mascarenhas

**BRASÍLIA
2015**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Rp Reis, Nadson Santana
Políticas de esporte educacional nos governos Lula e Dilma: avanços, limites e anacronismos. / Nadson Santana Reis; orientador Fernando Mascarenhas. -- Brasília, 2015.
200 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação Física)
-- Universidade de Brasília, 2015.

1. Esporte. 2. Educação. 3. Educação Física. 4. Políticas de Esporte Educacional. I. Mascarenhas, Fernando, orient. II. Título.

NADSON SANTANA REIS

**POLÍTICAS DE ESPORTE EDUCACIONAL NOS GOVERNOS LULA E DILMA:
AVANÇOS, LIMITES E ANACRONISMOS.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Física da
Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília.

Professor Dr. Fernando Mascarenhas
(Orientador)

Professor Dr. Pedro Fernando Avalone Athayde
(Membro Interno vinculado ao Programa)

Professor Dr. Augusto César Rios Leiro
(Membro Externo não vinculado ao Programa)

DEDICATÓRIA

Dedico o resultado do meu esforço de estudo/pesquisa à minha família!

Por compartilhar [comigo] as condições objetivas e subjetivas para que eu possa seguir vivendo, sonhando, lutando e acreditando...

Destaco a trajetória de meus avós paternos Eurico da Silva Reis e Sebastiana Ana Reis e maternos Francisco Santana e Ana Maria Santana (*in memoriam*) e [ainda] de meus pais Paulo da Silva Reis e Veralúcia Maria Santana Reis que, na condição de trabalhadores rurais, deixaram marcas indelévels na minha consciência e forma de ser.

Destes, em especial, à minha mãe que a despeito da falta de estudos e das privações a que foi submetida jamais se furtou da presença doce, responsável e, sobretudo, marcada por carinho, amor, confiança e exemplo de perseverança!

AGRADECIMENTOS

À Capes, pela bolsa!

Ao Fernando, pela oportunidade e, conseqüentemente, pelo saber compartilhado!

Ao Marcelo, pela atenção, pelo exemplo de compromisso político e saber partilhado!

Ao Pedro, pela avaliação e pela contribuição com minha pequena produção!

Ao César, pela contribuição com minha formação!

Aos professores Ângela, Remi e Ingrid, pela participação [fundamental] em minha formação!

Ao Avante, pela aprendizagem e acolhida!

Aos membros da Linha de Políticas, pela contribuição de sempre!

Ao Jorge, pelo apoio!

À Mariângela, pelo incentivo!

À Mariza, Ana, Tainá, Thaiene, Franciele, Edriane e Letícia, pela presença!

Ao Mayrhon, Samir, Ywry, Wagner e Felipe, pela parceria!

À Vera, pelas orações, lágrimas e felicidade manifestada a cada chegada!

Ao Paulo, pelas vezes que pareceu se orgulhar de ter um filho em Brasília!

Ao Fred, pelo apoio e (des)apoio constante!

À Ana Paula, pelo carinho e presença na escrita da dissertação!

À vó Tiana e vô Eurico, pelo choro na saída e na chegada e, sobretudo, pela torcida e desejo de êxito!

Ao vô Chico, pelo alerta [constante] sobre a vulnerabilidade da vida!

Às tias Luciene, Lúcia, Dréia, Ninha, Marta e Geralda, pela disposição pra ajudar!

Aos tios Preto, Tó, Béu e Valder, pela confiança!

À Rose, pela presença de amor, carinho e atenção!

À Leide, pela presença de todo dia e, claro, pelo alerta de que a vida é bem mais do que a escrita de uma dissertação!

E, à Clebia, Ludmar, Leidiane, Gilson, Viviane, Uília, Simone, Rafael, Eliete, Marlon, Érica, Marinete, Branco e Nilma pela amizade [apesar dos furos]!

RESUMO

A presente dissertação teve como objeto de estudo o conjunto de políticas de esporte educacional, organizadas a partir de 2003, pelo Governo Federal. Assim, seu objetivo estava circunscrito à necessidade de analisar a configuração e a articulação dessas iniciativas no contexto da política esportiva brasileira. Por isso, tal investigação se insere no conjunto de pesquisas sociais de caráter explicativo, cujo delineamento metodológico está assentado na proposta de análise de políticas públicas desenvolvida por Boschetti (2009). No entanto, conforme as especificidades [objetivos] da pesquisa, tal modelo de análise foi adaptado, enfatizando, desse modo, o indicador que responde pela “concepção da política”. A coleta de dados e a formatação do arcabouço teórico-conceitual implicaram em procedimentos que reúnem pesquisa bibliográfica e documental. As discussões e problematizações daí decorrentes foram desenvolvidas segundo a técnica de análise de conteúdo. Nessa direção, ao primeiro capítulo coube a apresentação panorâmica da atual agenda da política esportiva brasileira. Já no segundo, como uma “volta ao passado”, priorizou-se o resgate histórico que busca entender a participação das políticas de educação, de Educação Física e de esporte no processo de modernização do Estado e da economia brasileira. No terceiro capítulo, por sua vez, foi desenvolvida a análise do conjunto de políticas de esporte educacional, que se traduz no Programa Segundo Tempo; no Programa Forças no Esporte; na Ação Descoberta do Talento Esportivo e no Projeto Esporte Brasil; no Programa Esporte da Escola; no Programa Atleta na Escola; e nos Jogos Escolares Brasileiros. As análises demonstram descompasso e incongruências entre o modelo lógico-conceitual e técnico-operacional. Com rebatimentos importantes na materialização do direito ao esporte. E aponta [ainda] a falta de uma definição [clara] quanto à linha de ação governamental – que pode ser observada a partir da grande variabilidade de sentidos e significados assumidos pelas políticas de esporte educacional. Fatos que supõem a necessidade de construção/operacionalização de uma forma educacional do esporte que implique em reconhecê-lo como um direito social e um bem cultural indispensável à experiência humana.

Palavras-chave: Esporte; Educação; Educação Física; Políticas de esporte educacional.

ABSTRACT

This work had as study object the set of educational sports policies, organized since 2003 by the Federal Government. So its goal was confined to the need to analyze the configuration and the articulation of these initiatives in the context of Brazilian sports policy. Therefore, such an investigation is within the range of social research explanatory character, whose methodological design sits in the analysis of proposed public policies developed by Boschetti (2009). However, as the specifics [goals] research, this analysis model was adapted, emphasizing thus the indicator which accounts for the "conception of politics." Data collection and formatting of the theoretical and conceptual framework resulted in procedures that bring together bibliographic and documentary research. Discussions and problematizations ensuing were developed according to the technique of content analysis. In this direction, to the first chapter fit the panoramic presentation of the current agenda of Brazilian sports policy. In the second, as a "return to the past", the historical review was prioritized that seeks to understand the participation of education policy, Physical Education and sport in the state modernization process and the Brazilian economy. In the third chapter, in turn, the analysis of the set of educational sports policies, which translates into the Second Half Program was developed; the program Forces in Sport; Discovery of the Action Sports Talent and Project Sport Brazil; in the School Sports Program; Athlete in the School Program; and the Brazilian School Games. The analysis shows mismatches and inconsistencies between the logical and conceptual, technical and operational model. With repercussions important in realization of the right to sport. And it points [still] the lack of a [clear] setting on the government course of action - which can be seen from the large variety of senses and meanings assumed by the educational sports policies. Facts that assume the need for construction/operation of an educational form of the sport that implies recognize it as a social right and a cultural indispensable to human experience.

Keywords: Sport; education; Physical Education; Educational sports policies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01. Estrutura e Organização do Ministério do Esporte.

Figura 02. Estrutura e Organização da Secretaria Executiva.

Figura 03. Síntese Ilustrativa para o período de 1930 a 1945: o caso da educação.

Figura 04. Síntese Ilustrativa para o período de 1930 a 1945: o caso da Educação Física e do Esporte.

Figura 05: Síntese Ilustrativa da Democracia Populista (1945-1964).

Figura 06. Síntese Ilustrativa para a Educação no regime militar.

Figura 07: Modelo de Alocação de Recursos.

Figura 08. Modelo Piramidal.

Figura 09. Síntese Ilustrativa para o período de 1964-1985: o caso da Educação Física e do Esporte.

Figura 10. Síntese Ilustrativa para o período de 1980-1994.

Figura 11. Síntese Ilustrativa da educação na Era FHC (1995-2002).

Figura 12. Síntese Ilustrativa para a Era FHC (1995-2002): o caso da Educação e do Esporte.

Figura 13. Síntese Ilustrativa dos governos Lula e Dilma.

Figura 14. Etapas e Fases da Estrutura Temporal.

Figura 15. Fluxograma das etapas de competição dos Jogos Escolares.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01. Nacional-Desenvolvimentismo.

Quadro 02. Reforma Francisco Campos.

Quadro 03. Leis Orgânicas de Ensino.

Quadro 04. Comparativo de Ordem Desportiva.

Quadro 05. Resumo com as principais iniciativas empreendidas pelo regime militar no campo educacional.

Quadro 06. Plano de Educação Física e Desportos – PED.

Quadro 07. Plano Nacional de Educação Física e Desportos 1975-1979.

Quadro 08. Comparativo entre esporte de rendimento e educacional.

Quadro 09. Modelo de formação esportiva A-B-C.

Quadro 10. Responsabilidades do ME e do MEC no Programa Esporte na Escola.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01. Principais destinos do orçamento do ME de 2014 (até 15 de Out.).

Tabela 02. Distribuição geográfica dos megaeventos esportivos no mundo.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AID	Agency International Development
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CBD	Confederação Brasileira de Desportos
CBDU	Confederação Brasileira de Desportos Universitários
CBF	Confederação Brasileira de Futebol
CENESP	Centro de Excelência Esportiva
CIE	Centro de Iniciação ao Esporte
CND	Conselho Nacional de Desportos
CNE	Conferência Nacional de Esporte
CNE	Conselho Nacional de Esporte
CNEF	Campanha Nacional de Educação Física
CNI	Confederação Nacional da Indústria
COB	Comitê Olímpico Brasileiro
COI	Comitê Olímpico Internacional
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CPB	Comitê Paraolímpico Brasileiro
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DAF	Divisão da Educação Física
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DED	Departamento de Educação Física e Desportos
DEF	Divisão de Educação Física
DRU	Desvinculação de Receita da União
EAR	Esporte de Alto Rendimento
EDURURAL	Programa de Extensão e Melhoria para o Meio Rural
EDT	Estatuto de Defesa do Torcedor
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Esporte para Todos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIFA	Federação Internacional de Futebol
FMI	Fundo Monetário Internacional
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FPE	Fundo de Participação dos Estados
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
ICMS	Imposto sobre a Circulação de Mercadorias e Serviços
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior

INDESP	Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto
IPI	Imposto sobre Produtos Industrializados
JEBs	Jogos Estudantis Brasileiros
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIE	Lei de Incentivo ao Esporte
ME	Ministério do Esporte
MEC	Ministério da Educação
MET	Ministério do Esporte e do Turismo
MLP	Modelo Liberal Periférico
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONGs	Organizações não governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PC do B	Partido Comunista do Brasil
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano Nacional de Educação
PDEL	Plano Decenal de Esporte e Lazer
PED	Plano de Educação Física
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Política Nacional do Esporte
PNED	Plano Nacional de Educação Física e Desportos
PRODASEC	Programa de Ações Socioeducativas e Culturais para as Populações Carentes do Meio Urbano
PRODASC	Programa de Ações Socioeducativas e Culturais para as Populações Carentes do Meio Rural
PROESP-BR	Projeto Esporte Brasil
PST	Programa Segundo Tempo
PT	Partido dos Trabalhadores
SEDES/PR	Secretaria de Desportos da Presidência da República
SEED	Secretaria de Educação Física e Desportos
SNE	Secretaria Nacional de Esporte
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SADE	Sistema de Aprendizagem e Desenvolvimento Esportivo
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SNEAR	Secretaria Nacional de Esporte de Alto Rendimento
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	16
1.1 Caraterização do Problema.....	16
1.2 Objetivos.....	20
1.3 Suposto	21
1.4 Justificativa	21
1.5 Delineamento Metodológico	22
1.5.1 Abordagem da Pesquisa	22
1.5.2 Delineamento do Estudo.....	23
1.6 Bases Teóricas (Conceitos Fundamentais).....	25
1.7 Lógica de Exposição.....	30
2. Política esportiva no Brasil (2003-2014): fundamentos lógicos e circunstâncias históricas.....	32
2.1 Ao modo de considerações iniciais.....	32
2.2 A herança esportiva ‘maldita’ legada ao Partido dos Trabalhadores.....	33
2.3 A política esportiva no governo do Partido dos Trabalhadores.....	36
2.4 Os megaeventos esportivos como princípio norteador/organizador da agenda esportiva brasileira.	46
2.5 O tempo e o lugar da Escola, da Educação Física e do Esporte Educacional na agenda esportiva brasileira.....	51
2.6 A crítica acadêmica ignorada.....	55
3. A escalção da educação, da Educação Física e do esporte na corrida pelo crescimento/modernização do Estado brasileiro – (1930-até os dias atuais).....	58
3.1 Considerações iniciais.....	58
3.2 O projeto nacional-desenvolvimentista brasileiro (1930-1979)	60
3.2.1 Políticas educacionais e esportivas na Era Vargas (1930-1945).....	64

3.2.2	A educação, a Educação Física e o esporte na democracia populista brasileira (1945-1964).....	73
3.2.3	A Educação, a Educação Física e o Esporte segundo o Regime Militar.....	80
3.3	A educação, a Educação Física e o esporte em tempos de instabilidade econômica no Brasil (1980-1994).....	101
3.4	As ‘rédeas’ da educação, da Educação Física e do esporte segundo o modelo liberal-periférico (de 1995 em diante).....	112
3.4.1	Sobre a Educação, a Educação Física e o Esporte nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).....	115
3.4.2	Sobre a Educação, a Educação Física e o Esporte nos governos Lula e Dilma (2003-2014).....	123
4.	O tempo e o lugar das políticas de esporte educacional na agenda da política esportiva brasileira: mais do mesmo?.....	127
4.1	Como Introdução.....	127
4.2	O Programa Segundo Tempo.....	127
4.3	O Programa Forças no Esporte.....	140
4.4	A ação Descoberta do Talento Esportivo e o Projeto Esporte Brasil (PROESP-BR).....	144
4.5	O Programa Esporte da Escola.....	148
4.6	O Programa Atleta na Escola.....	160
4.7	Os Jogos Escolares Brasileiros.....	167
4.8	Ao modo de uma síntese “final”	170
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	174
	REFERÊNCIAS.....	187

1 INTRODUÇÃO

Para o início desse texto parece útil retomar pelo menos um dos arremates de Carlos Drummond de Andrade, especialmente àquele que assegura que “O mundo não é o que pensamos¹ [!]”. De maneira que [parafrazeando o próprio Drummond²] é preciso arrebentar a porta, derrubar a porta para que a verdade [inteira] possa “passar”. Muito embora, depois disso, ainda seja necessário optar conforme o capricho, a ilusão e a miopia de cada “olhar”.

Os excertos em destaque cabem bem à atividade de pesquisa. E, também, aos estudos da política esportiva, mesmo porque requer apreender aspectos da realidade que só é possível na relação/tensão com outros elementos dessa mesma realidade. Uma tarefa complexa, desafiadora e perpassada por grandes limites.

Assim, com a pretensão de apresentar os principais elementos que indicam as características mais gerais e mais pertinentes à compreensão da problemática em investigação, optou-se por uma organização da introdução em tópicos, a qual contempla: Caracterização do Problema; Objetivos; Suposto; Justificativa; Delineamento Metodológico; Bases Teóricas (Conceitos Fundamentais); e, por fim, a Lógica de Exposição.

1.1 Caracterização do Problema

Apanhar o esporte como objeto de pesquisa implica compromisso ético e político. Sobretudo, de desmistificar um conjunto de valores, por vezes, consagrados e sedimentados no setor – os quais o vinculam, tão-somente, à socialização positiva e a instrumentalização para a inclusão e formação cidadã – conferindo-lhe uma ‘identidade’ salvacionista e redentora de inúmeras adversidades. Desse modo, desconsidera-se, na maioria das vezes, o contexto social, político, cultural e econômico que o envolve.

Além disso, pressupõe reivindicá-lo como dimensão da cultura – necessidade e exigência humana –, logo, um direito de cidadania. Que deve ser objeto de políticas públicas comprometidas com a equidade e justiça social.

Tais observações remetem à Constituição Federal de 1988 que representou, para os brasileiros, a conquista de um conjunto de direitos, entre eles o esporte. Naquele texto,

¹ Fragmento do poema “História Natural” de Carlos Drummond de Andrade. Disponível em: <https://tantaspaginas.wordpress.com/2012/04/26/historia-natural-carlos-drummond-de-andrade/>. Acesso em: 25 Abr. 2015.

² Poema “Verdade” de Carlos Drummond de Andrade. Disponível em: <http://drummond.memoriaviva.com.br/alguma-poesia/verdade/>. Acesso em: 25 Abr. 2015.

estabeleceu-se, ainda, a prioridade de investimentos no esporte educacional. Com efeito, dez anos mais tarde, por ocasião da Lei Pelé (Lei nº. 9.615, de 24 de março de 1998), o esporte educacional foi tomado, na letra da lei, como uma dimensão do esporte praticado nos sistemas de ensino com a finalidade de auxiliar no desenvolvimento integral e na formação para o exercício da cidadania.

Conquanto, a implantação das competições e atividades esportivas no sistema educacional precede a constitucionalização desse direito. Ocorrendo, portanto, durante a Ditadura Militar. Justamente quando o “esporte estudantil” [pra fazer referência ao termo da Lei nº. 6.251, de 08 de outubro de 1975] passou a ser reconhecido como uma forma de organização do desporto, ao lado do esporte comunitário, militar e classista (MANHÃES, 2002).

Muito embora considere as intenções e necessidades do Regime Militar, no Brasil, para o uso político do esporte, não há dúvida de que o “despertar” para as práticas esportivas estava relacionada, também, ao contexto internacional que já era palco da Guerra Fria, conforme as análises de Tubino (2006). Segundo Betti (1991), esse período assinala a ascensão do esporte à razão de Estado e a inserção da Educação Física na planificação estratégica do governo, subordinando-a ao sistema esportivo nacional.

Para Bueno (2008, p. 133), o Regime Militar resgatou os apelos nacionalistas e o esporte passou a ser ingrediente importante aos seus governos. “A Educação Física foi recuperada como instrumento de sustentáculo ideológico, não mais para a eugenia da raça, mas para selecionar os mais aptos e habilidosos, tendo o rendimento como meta e o esporte de massa e escolar como meio”.

Segundo Assis de Oliveira (2009), o esporte escolar [incorporado ao sistema esportivo nacional] colocava à Educação Física o papel de alicerce, sobre o qual se edificaria toda a superestrutura do esporte de rendimento. A figura usual do sistema passou a ser uma pirâmide, cuja base era, fundamentalmente, constituída pelo esporte escolar, a partir do qual se dariam as sucessivas seleções e afunilamentos para uma ponta estreita [com lugar para poucos].

Sinteticamente pode se delimitar conceitualmente o modelo piramidal, em voga naquela ocasião, como um mecanismo de camadas sobrepostas da base ao topo, pautado na seletividade e fundamentado na crença de que a quantidade de praticantes seria uma variável fundamental para se obter a qualidade desejada (BUENO, 2008).

Nessa direção, Bueno (2008) aponta que, nesse período, o método francês³ foi substituído definitivamente pela Educação Física Desportiva Generalizada enfatizando, sobretudo, os jogos e as competições.

Em Bracht (1997) essa investida do esporte sobre a Educação Física tem relação com o movimento olímpico e com o esporte de alto rendimento. Já que, segundo ele, estava disseminada a ideia de que o poder da nação era espelhado pelo seu desempenho olímpico.

Já nos anos 1980, a efervescência social, política e cultural que marcou o Brasil, expressa no engajamento da sociedade brasileira na luta pela redemocratização do país, tiveram desdobramentos em diversos setores, entre os quais a educação, a saúde e outros. No caso do esporte, a crítica que se anunciava – desferida, majoritariamente, por alguns setores da Educação Física brasileira – orbitava em torno de sua identificação como uma das “[...] principais contribuições à manutenção do regime político de exceção” (PIRES; SILVEIRA, 2007, p. 39).

É nesse contexto que as práticas esportivas escolares começaram a receber rótulos. Dentre os quais figuraram: esporte tradicional, conservador, reacionário, excludente, alienante, de resultados, burguês, capitalista, de direita (PIRES; SILVEIRA, 2007). Conseqüentemente, as formulações das políticas de esporte que precederam e circundaram a Constituição de 1988, segundo Molina Neto (2009), pautaram-se pelo caráter socioeducativo, tomando o esporte na sua expressão genérica como dispositivo e indicador da saúde da população.

O peso, a robustez e a densidade da crítica desenvolvida na década de 1980 e anos seguintes, deferida contra o papel desempenhado pelo esporte educacional, contribuiu para sedimentar um debate, em alguns setores da Educação Física brasileira, em torno dos limites e fragilidades do esporte como instrumento para a mobilidade social – reflexões ainda hoje presente no pensamento crítico da área (BRACHT, 2009; KUNZ, 2009; TAFFAREL, 2009).

Todavia o esporte educacional não apenas resistiu, como voltou a figurar como uma das bandeiras para a inclusão social, apreensão da “cidadania” positiva, regulação e controle social. Ocupando, logo, lugar de destaque no conjunto das políticas e programas de esporte no Brasil.

³ O método francês esteve voltado para a formação do soldado combatente e do trabalhador produtivo. Sendo, portanto, orientado por uma matriz biológica e respaldado por uma abordagem positivista de ciência, na qual o movimento humano foi entendido a partir de seu caráter anátomo-mecânico. No Brasil, esteve voltado para o aprimoramento da saúde, o fortalecimento da raça, a consolidação da disciplina e manutenção da ordem (GOLLNER, 1992).

Essa “retomada”, inclusive de discursos e práticas, é reeditada e reatualizada no país. Já que a partir de 2000, principalmente com o “fracasso” da participação brasileira nas Olimpíadas de Sidney, “[...] desencadeou-se um movimento de revalorização das práticas esportivas nas escolas, seja por meio da disciplina curricular Educação Física, seja por meio de programas específicos, ou ainda com a retomada das competições estudantis” (ASSIS DE OLIVEIRA, 2009, p. 09).

Em Bracht e Almeida (2003), tal fracasso permitiu a diversas instâncias da sociedade brasileira questionar os motivos para o baixo resultado nos jogos de 2000. Para os autores, disso decorreu o movimento ‘pró’ Educação Física – reivindicando o retorno da obrigatoriedade da disciplina nas escolas do país. O resultado foi a revisão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a criação do programa Esporte na Escola.

Para Pires e Silveira (2007), mais do que a perspectiva de transformar a escola numa fábrica de atletas, onde o talento esportivo seria descoberto, tal pretexto representou a desconsideração de toda a produção teórica [de natureza crítica] da Educação Física dos últimos anos. Tornando-as irrelevantes para pensar o esporte e seu papel na formação de crianças e jovens.

Hoje, esse movimento tem articulações [pouco exploradas] com os megaeventos esportivos que tomam o país. Os quais constituem elementos privilegiados, não só para evidenciar e dimensionar a robustez da cultura corporal esportiva, mas, também, porque fundamenta diretrizes organizacionais para a construção e operacionalização de políticas e ações, seja no próprio campo esportivo, seja na Educação Física escolar.

A retórica reedita um discurso a muito presente na Educação Física brasileira, qual seja, a retomada da ideia de pirâmide esportiva, subordinando mais uma vez, o desporto escolar àquilo que é de interesse do esporte de alto rendimento, tornando perceptível o corte, já denunciado, da perda do projeto político-pedagógico da Educação Física para o esporte de rendimento. Em outras palavras, subordinação da Educação Física à política esportiva (BRACHT; ALMEIDA, 2003, p. 94).

Nessa direção, a metáfora do esporte educacional como paródia do esporte de alto rendimento é emblemática para a compreensão de sua organicidade e formatação – expressa por projetos em concorrência ou correspondência com a Educação Física escolar⁴. Os quais resultam da “[...] incorporação do esporte escolar ao sistema esportivo nacional [...] orientado

⁴ Os quais constituem objetos de análises desse estudo e estão sumariados a seguir: Programa Segundo Tempo; Programa Forças no Esporte; Ação Descoberta do Talento Esportivo e Projeto Esporte Brasil; Programa Esporte da Escola; Programa Atleta na Escola; e Jogos Escolares Brasileiros. É importante destacar que estas iniciativas foram implementadas a partir de 2003 com a chegada de Lula e Dilma à Presidência da República.

pelos órgãos responsáveis pelo esporte que possuem vinculação com o sistema esportivo *stricto sensu*” (BRACHT; ALMEIDA, 2013, p. 135).

A passagem a seguir reflete o discurso do governo que, não por acaso, relaciona o esporte educacional e de rendimento, ‘reeditando’, na atualidade (Governos Lula e Dilma), às relações entre os dois. Donde decorre a concepção daquele como a base deste, implicando em substantiva subordinação:

O governo trabalha para garantir o legado material, com construção das instalações olímpicas, e, ainda, consolidar o acesso da população à prática esportiva, com equipamentos de qualidade. Um dos grandes legados olímpicos será a consolidação da Rede Nacional de Treinamento. *Na base da pirâmide está a grande massa de crianças e jovens brasileiros cujos talentos são identificados em clubes, programas sociais, como Segundo Tempo/Mais Educação, Segundo Tempo/Forças no Esporte e Programa Esporte e Lazer da Cidade, e no programa Atleta na Escola, que tem a missão de promover a iniciação esportiva.* (MINISTÉRIO DO ESPORTE, 2013, grifo do autor⁵).

A mensagem em destaque aciona o sinal de alerta. Uma vez que sugere que não se pode descartar o risco renovado de instrumentalização das políticas de esporte educacional, bem como a Educação Física escolar em tempos e espaços para o treinamento desportivo em função da formação/iniciação de atletas. Esta colonização do educativo pelo performático pode criar distorções significativas, tal qual àquelas que fazem da escola um ‘celeiro de atletas’ e dos professores de Educação Física ‘olheiros’ do Estado, dos clubes, federações esportivas e empresas apoiadoras do esporte de rendimento (CARRANO, 2007).

Assim, a partir desse debate inicial, mas não somente por ele, questiona-se:

Como se configuram e se articulam as políticas de esporte educacional no âmbito da política esportiva nos governos Lula e Dilma?

1.2 Objetivos

A finalidade do estudo circunscreve a necessidade de analisar e problematizar a configuração das políticas de esporte educacional, organizadas a partir de 2003 [pelo Governo Federal], considerando [nesse recorte] o contexto de realização dos megaeventos esportivos no Brasil.

Para tanto, o estudo buscou: (a) identificar e avaliar os modelos teórico-conceitual e técnico-operacional que orientam as políticas de esporte educacional

⁵ Informação produzida pelo Ministério do Esporte. Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/index.php/fique-por-dentro/67-lista-fique-por-dentro/45549-governo-federal-trabalha-de-forma-articulada-para-construir-o-legado-esportivo-do-rio-2016>. Acesso em: 16 mar. 2014.

organizadas/desenvolvidas nos governos Lula e Dilma, situando-as no contexto das demais políticas de esporte; além de (b) discutir sua participação quanto à garantia do direito ao esporte; bem como, (c) apreender as imbricações entre a Educação Física e o atual sistema esportivo brasileiro.

1.3 Suposto

O estudo partiu do suposto de que existe e persiste [na atualidade] uma articulação e subsunção do esporte educacional ao esporte de alto rendimento. A necessidade de identificação/projeção de novos talentos alimenta tal formatação, configurando, assim, uma ‘nova’ pirâmide esportiva, mesmo porque o conjunto das políticas relacionadas ao esporte educacional impacta a cultura esportiva escolar sem, no entanto, estabelecer uma relação direta com a Educação Física na escola, como em outrora.

1.4 Justificativa

Os motivos que justificam este estudo orbitam em torno da:

- ✓ Necessidade de construir argumentos e respostas coerentes e consistentes à defesa do esporte educacional como bem cultural e construção social, o qual se materializa num direito de cidadania, já que constitui elemento importante ao processo de formação subjetiva, cujos sentidos afetam mediata ou imediatamente indivíduos, coletividades e instituições;
- ✓ Pertinência de discutir a hegemonia de determinadas concepções de esporte presentes na programação/seleção de conteúdos, estratégias, recursos e objetivos das políticas voltadas à dimensão educacional do esporte;
- ✓ Urgência em entender os motivos, os interesses e os papéis assumidos pelas políticas de esporte educacional na atualidade, bem como seus novos arranjos;
- ✓ Pertinência de problematizar científica e criticamente os desdobramentos dos megaeventos esportivos para as políticas de esporte educacional, a fim de que existam posicionamentos combativos no sentido de minimizar seus efeitos negativos;
- ✓ Necessidade de enriquecimento do debate acadêmico-científico acerca das políticas de esporte educacional, tendo em vista contribuir para a construção de diretrizes afinadas com a luta pela ampliação e consolidação do direito ao esporte;

- ✓ Atualidade de contestar o risco renovado de instrumentalização do esporte educacional a partir de sentidos que não são próprios da instituição educacional.

1.5 Delineamento do Estudo

1.5.1 Abordagem da pesquisa

A compreensão da metodologia como “[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade [...]” (MINAYO, 1995, p. 16) sugere que, antes da exposição sobre os procedimentos de coleta e análise dos dados, discorra-se sobre o “caminho do pensamento”, o qual está presente desde a inquietação com o objeto de pesquisa, a organização do plano de estudos, as problematizações, os questionamentos, as análises empreendidas e o relatório final. Por isso, é inconcebível apartar metodologia de teoria, de modo que tais elementos se imbricam e relacionam desenfreadamente.

Para tanto, é fundamental ter clareza que o estudo das políticas sociais, como processo e resultado de relações complexas e contraditórias que se estabelecem entre Estado e sociedade civil, no âmbito da luta de classe que atravessa a produção e reprodução do capitalismo, exige dos pesquisadores um esforço para apanhar a complexidade das mediações e tensões que os marcam.

Exercício que, segundo Behring e Boschetti (2008), pressupõe rechaçar enfoques restritos e unilaterais, o que requer o abandono do idealismo culturalista e do empirismo positivista e funcionalista. Fato que demanda uma perspectiva relacional entre sujeito-objeto, para a qual o primeiro tem um papel essencialmente ativo no processo de conhecer.

Nesse sentido, as autoras em destaque alertam para as abordagens parcializadas, restritas, unilaterais e empobrecidas desenvolvidas no âmbito da própria tradição marxista. As quais são representadas, no campo das políticas públicas, por investigações que: a) situam a emergência das políticas sociais como iniciativas exclusivas do Estado para responder demandas da sociedade e garantir hegemonia; b) explicam-nas como resultado da luta e pressão dos trabalhadores; c) tomam-nas, tão-somente, como funcionais à acumulação capitalista, tanto econômica, quanto politicamente – na primeira, assume o papel de reduzir os custos da reprodução da força de trabalho e elevar a produtividade, bem como de manter demandas de consumo em épocas de crises; na segunda, são percebidas como mecanismos de cooptação e legitimação da ordem capitalista, pela via da adesão dos trabalhadores ao sistema. Muito embora alertem: “Esses enfoques não são, em si, equivocados, pois as políticas sociais

assumem de fato essas configurações. Mas são insuficientes e unilaterais porque não exploram suficientemente as contradições inerentes aos processos sociais [...]” (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p.37).

Dessas observações decorre a necessidade de estudos que apanhem as políticas sociais como resultante de processos contraditórios e multicausais, que atendem a várias finalidades (BOSCHETTI, 2009). Inseridas na totalidade concreta [a sociedade burguesa], elas não podem ser compreendidas e explicadas como fatos em si, mas como partes estruturais dessa (que não é caótica nem imutável, mas antes, histórica e social!).

Logo, como parte da realidade, as políticas constituem uma rica totalidade que é síntese de múltiplas determinações e relações, um complexo de complexos, em processo e em movimento. De forma que a ação de pesquisar supõe ‘aproximações sucessivas’ de desvendar o significado das políticas sociais, como “[...] fenômenos complexos, contraditórios e mediados, como produtos da práxis social da humanidade” (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p. 43).

1.5.2 Delineamento Metodológico

As políticas [objetos de análises desse estudo] foram implementadas a partir de 2003 com a chegada de Luiz Inácio Lula da Silva à Presidência da República e continuadas ou criadas pelo Governo de Dilma Rousseff na sequência de 2010. As quais se traduzem no Programa Segundo Tempo; no Programa Forças no Esporte; na Ação Descoberta do Talento Esportivo e no Projeto Esporte Brasil; no Programa Esporte da Escola; no Programa Atleta na Escola; e nos Jogos Escolares Brasileiros.

Diante dos objetivos e pressupostos teóricos [anteriormente apresentados], optou-se por realizar uma pesquisa social de caráter explicativo (GIL, 2012) – já que ela possibilita a identificação dos fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência das políticas, programas e ações ligadas ao esporte educacional.

Os procedimentos de análise teve como referência o conjunto de diretrizes proposto por Boschetti (2009). No qual ganha relevo o estudo da abrangência dos direitos e benefícios; do financiamento; da gestão e do controle social democrático.

No entanto, particularmente nesse estudo, tem importância substantiva a investigação do primeiro aspecto, mesmo porque julga ser ele suficiente para a atividade de pesquisa aqui sistematizada. O qual contempla os indicadores a respeito da natureza e do tipo dos benefícios

previstos e/ou implementados; bem como a abrangência; os critérios de acesso e permanência; e as formas e mecanismos de articulação com outras políticas.

A operacionalização da proposta [em tela] implicou [ainda] na organização de dois ‘momentos’, os quais se articulam, conferindo unidade em torno dos objetivos do estudo, ou seja, a pesquisa bibliográfica (de caráter exploratório) e a pesquisa documental. De forma que as problematizações, debates e reflexões desenvolvidas ao longo do trabalho são produtos das interpretações e incorporação do referencial teórico, bem como das informações contidas nos documentos analisados.

A pesquisa bibliográfica teve, então, a finalidade de embasamento teórico sobre os principais elementos que permeiam as questões afetas à problemática de pesquisa, já que, como alerta Marconi e Lakatos (2012), são imprescindíveis à necessidade de oferecer meios para definir, resolver e explorar novos problemas.

Para tanto, as fontes bibliográficas relacionam-se, de um lado, com o marco teórico-conceitual – explicação e discussão dos conceitos de referências ou categorias de análise. Por outro, colaboram no sentido de auxiliar no entendimento, mais especificamente, da formatação, organização e desenvolvimento dos programas. Nos dois casos, a produção divulgada em livros, artigos científicos e trabalhos publicados em anais de eventos constituíram fontes privilegiadas.

Por outro lado, o objetivo da pesquisa documental esteve circunscrito à necessidade de apreender os modelos lógico-conceitual e técnico-operacional que balizam a política esportiva brasileira, particularmente àqueles relacionados à dimensão educacional do esporte. Para isso, as fontes de consulta reuniram documentos oficiais (dispositivos legais e políticos) que traçam as diretrizes organizacionais e traduzem as orientações pedagógicas para os programas em avaliação. E, de maneira complementar, o noticiário oficial divulgado em sítios eletrônicos dos órgãos do governo, o que sugere busca eletrônica e acesso à página dos Ministérios do Esporte, da Educação e da Defesa, conforme programas a eles vinculados.

As informações (ou os dados) foram analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo. A qual reúne procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Sua intenção é a inferência de saberes relativos às condições de produção e recepção das mensagens (BARDIN, 1977; 2011).

O uso da análise de conteúdo, como técnica de investigação, implica atenção quanto ao alerta de Minayo (1995), segundo o qual a análise tradicional tem parca envergadura na capacidade explicativa, especialmente quando deixa em segundo plano os aspectos extradiscursivos que conformam o ambiente social, político, econômico e cultural. Resolvido

tais fragilidades, Triviños (1987) situa a análise de conteúdo como uma ferramenta auxiliar para instrumentos de maior complexidade.

Observando tais preocupações e buscando desenvolver uma análise consistente, Assis de Oliveira (2009) combina as etapas propostas por Triviños (1987) com os passos de Minayo (1995) tendo em vista as orientações de Bardin (1977). Cujo percurso, envolvendo três fases, está descrito a seguir:

Ordenação dos dados e pré-análise: organização e mapeamento do material obtido; leitura geral ou "flutuante"; início da classificação.
 Descrição analítica e classificação dos dados: leitura exaustiva e repetida dos materiais, numa relação interrogativa que destaca elementos relevantes. Estabelecimento das unidades de codificação, classificação e categorização. Constituição de grupos ou conjuntos de informações que vão sendo revistas, permitindo um refinamento na classificação.
 Análise final e interpretação inferencial: articulação entre os dados e os referenciais teóricos. Estabelecimento de relações, aprofundamento das conexões das ideias e, se possível, elaboração e explicitação de propostas de mudança.

Um processo que implica num “[...] movimento incessante que se eleva do empírico para o teórico e vice-versa, que dança entre o concreto e o abstrato, entre o particular e o geral [...] visando ao concreto pensado” (MINAYO, 1995, p. 236).

1.6 Bases teóricas (conceitos fundamentais)

A metáfora de que a atividade de pesquisa requer “afinar o olhar” ou mesmo “ajustar as lentes” coloca aos pesquisadores a necessidade de debater as bases teóricas que orientam o processo de investigação. Fato que supõe a discussão dos conceitos fundamentais que sustentam tal processo. Nesse sentido, parece útil [nesse espaço temático] refletir [ainda que de forma breve] sobre a concepção de esporte, política pública, Estado e Sociedade Civil.

Para a compreensão da expressão política pública, Pereira (2008) trabalha com dois sentidos principais: um mais geral e outro mais recente e restrito. Àquele refere-se aos termos clássicos da política (eleições, voto, partido, parlamento, governo). Já este se relaciona ao conjunto de ações do Estado face às demandas e necessidades da sociedade.

Em outras palavras, política pública é ação pública, na qual, além do Estado, a sociedade se faz presente, ganhando representatividade, poder de decisão e condições de exercer o controle sobre a sua reprodução e sobre os atos e decisões do governo (PEREIRA, 2008).

De forma que ela pode ser considerada como a resultante das ingerências do Estado e da sociedade, guardando, assim, as seguintes características: constitui marco ou linha de orientação para a ação pública, sob a responsabilidade de uma ação, também, pública e sob o controle da sociedade; visa concretizar direitos sociais, conquistados pela sociedade e incorporados nas leis; orienta-se pelo interesse comum ou público e pela soberania popular; e, por fim, objetiva a satisfação das necessidades sociais e não da rentabilidade econômica privada (PEREIRA, 2008).

Por isso, a política pública não é sinônimo de política estatal, de forma que a palavra “pública” que sucede o termo “política” não tem identificação exclusiva com o Estado. Sua maior identificação é com o que em latim se denomina de *res publica*, isto é, *res* (coisa), *publica* (de todos). Dessa maneira, a política social, como uma espécie do gênero política pública, tem como uma de suas principais funções a concretização de direitos de cidadania conquistados pela sociedade e amparados pela lei (PEREIRA, 2008).

É oportuno, então, identificar os direitos de cidadania como o resultado das exigências humanas que envolvem: os direitos civis – relacionados à vida e à liberdade; os direitos políticos – ligados às exigências de liberdades políticas; os direitos sociais – relacionados às exigências de combinar liberdade com igualdade, sobretudo para a satisfação das necessidades básicas, entre elas o acesso e fruição da cultura, da qual o esporte é uma expressão; e, por fim, os direitos difusos que decorrem das exigências de solidariedade e fraternidade (PEREIRA, 2008).

Quanto ao conceito de Estado, é fundamental ter claro que as análises sobre ele não tem origem na era moderna. Mesmo porque existem [desde a antiga Grécia] preocupações com o entendimento do Estado e dos governos, bem como de suas relações entre si e com o povo. (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011). No entanto, é Gramsci quem vai ampliar a compreensão de Estado, uma vez que apanha as novas determinações de um novo contexto sócio histórico⁶ e dos processos de socialização da política.

Eu amplio muito a noção intelectual e não me limito à noção corrente, que se refere aos grandes intelectuais. Esse estudo leva a certas determinações do conceito de Estado, que habitualmente é entendido como sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo para adequar a massa popular a um tipo de produção e à economia de um dado momento); e não como um equilíbrio entre sociedade política e sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre a inteira sociedade nacional, exercida através de organizações ditas privadas, como a Igreja, os sindicatos, as escolas, etc.) (GRAMSCI, 2011, p. 267).

⁶ Gramsci se debruça sobre o capitalismo na sua fase monopolista, do século XX, e num país da periferia europeia (a Itália), a partir de uma significativa socialização da política, constituindo esta sua preocupação central.

Nesse sentido, o Estado comporta duas esferas que, na expressão de Gramsci, se revela na sociedade política (Estado *stricto sensu* ou Estado-coerção) que porta um conjunto de mecanismos pelos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência. E a sociedade civil (esfera da disputa da hegemonia e do consenso) formada pelo conjunto de mecanismos responsáveis pela elaboração e difusão das ideologias e, portanto, pela direção cultural.

Sobre o papel do Estado [nos dias de hoje] é fundamental recorrer a Mandel (1982), sobretudo porque ele identifica a transição do capitalismo concorrencial para o imperialismo e para o capitalismo monopolista como um vetor que altera drasticamente a atitude subjetiva da burguesia em relação ao Estado, e, também, a função objetiva desempenhada pelo Estado ao realizar suas tarefas centrais.

Para o papel do Estado, Mandel (1982) argumenta que a última fase do capitalismo [a qual chamou de Capitalismo Tardio ou Maduro] é caracterizada, basicamente, pela: a) dificuldade crescente em valorização do capital (devido à superacumulação e supercapitalização); b) suscetibilidade crescente do sistema social a explosivas crises econômicas e políticas que ameaçam o mundo da produção capitalista; e, por fim, c) o ataque sistemático e permanente à consciência de classe do proletariado. De maneira que ao Estado caberia:

- a) Criar as condições gerais de produção que não podem ser asseguradas pelas atividades privadas dos membros da classe dominante;
- b) Reprimir qualquer ameaça das classes dominadas ou de frações particulares das classes dominantes ao modo de produção corrente através do Exército, da polícia, do sistema judiciário e penitenciário, e;
- c) Integrar as classes dominadas, garantindo que a ideologia da sociedade continue sendo a da classe dominante e, em consequência, que as classes exploradas aceitem sua própria exploração sem o exercício direto da repressão contra elas (porque acreditam que isso é inevitável, ou que é ‘dos males o menor’, ou seja, ‘vontade suprema’, ou porque nem percebem a exploração).

Para o estudioso, o exame de tais funções revela que o que se tem [de fato] é a formatação de uma resposta sistemática às crises que marcam essa última fase do capitalismo. As quais devem ser sumariamente apreendidas pelos pesquisadores e analistas de políticas,

mesmo porque – a depender da correlação de forças – elas se apresentam – em maior ou menor medida – no conjunto das políticas públicas.

Sobre o conceito de sociedade civil é fundamental tomá-lo como:

[...] o espaço em que se manifesta a organização e a representação dos interesses dos diferentes grupos sociais, da elaboração e/ou difusão de valores, cultura e ideologias. [...] é uma das esferas sociais em que as classes organizam e defendem seus interesses, em que se confrontam projetos societários, na qual as classes e suas frações lutam para conservar ou conquistar hegemonia (MONTAÑO, DURIGUETTO, 2011, p.43).

Simionatto (2012) defende o valor analítico da categoria sociedade civil, a partir do eixo teórico marxista gramsciano, argumentando que se trata de:

- ✓ Um espaço contraditório, atravessado por projetos distintos, de organização de interesse de classe, construção de alianças e busca do consenso entre classe e frações de classe em luta pela hegemonia;
- ✓ Uma arena de convencimento, agregação, superação de interesses corporativos e particularistas, de articulação das lutas parciais e cotidianas;
- ✓ Uma esfera de ‘preparação ideológica das massas’, de elaboração de novos valores, visão de mundo e modos de pensar, de repolitização, orientação da ação política, formação de novas ideologias e de novos sujeitos políticos coletivos. Implicando em luta pelo poder e construção de uma contra hegemonia direcionada à emancipação humana;
- ✓ Um espaço de construção do socialismo por um processo progressivo de democratização e de organização da participação popular;
- ✓ Um espaço de luta pela hegemonia, para a absorção da sociedade política pela sociedade civil, com a conseqüente socialização dos bens econômicos, políticos e culturais, ou melhor, a construção do “Estado-ético” sintetizado no projeto socialista.

Em síntese, Coutinho (1989) a identifica como uma esfera da disputa da hegemonia e do consenso sendo, portanto, formado pelo conjunto de mecanismos responsáveis pela elaboração e difusão das ideologias e, portanto, pela direção cultural.

Quanto ao entendimento de esporte, é essencial [sobretudo nesse espaço temático] compreendê-lo como um elemento da cultura corporal historicamente produzido e socialmente desenvolvido. Em outros termos é “[...] parte integrante do patrimônio cultural da

humanidade e, como tal, passível – por direito – de ser por ela apreendido” (CASTELLANI FILHO, 2008, p. 132).

Uma manifestação cultural poderosa, influente, capaz de envolver emocionalmente um grande número de pessoas e que, na atualidade, se apresenta como uma forma eficaz de negócios, capaz de mexer com sonhos, difundir ideias, comportamento e atitudes (MELO, 2004). Tão logo, trata-se de uma:

[...] prática social situada no quadro da cultura corporal surgida no âmbito da cultura europeia, por volta do século XVIII, com caráter competitivo, cuja execução repousa essencialmente sobre a ideia de luta contra um elemento definido: uma distância, uma duração, um obstáculo, uma dificuldade material, um perigo, um adversário (BRACHT, 1989, p. 69).

Em seu processo de desenvolvimento, o esporte adquire um conjunto de características sintonizadas com o modelo capitalista industrial inglês, as quais contemplam: a competição; o rendimento físico-técnico; a busca de *record*; a racionalização e a cientifização do treinamento; a secularização; a igualdade de chances; a especialização de papéis; a burocratização; e a quantificação (GUTMAN *apud* BRACHT, 1997).

Ainda nesse processo, o esporte assume uma formatação que guarda as seguintes particularidades: a) organização em clubes, federações, confederações e outras entidades locais, nacionais e internacionais; b) a adoção de calendário próprio e o correspondente abandono da prática baseada nos tempos sociais; c) o envolvimento de corpo técnico cada vez mais especializado; e d) a geração de um enorme mercado ao seu redor, extrapolando o que a princípio poderia ser considerado específico da prática esportiva (MELO, 2004).

Desse modo, observa-se o movimento amplo que tange o esporte de produto cultural, bem social e direito de cidadania para figurar como uma mercadoria altamente rentável e, por isso, tratado na esfera do consumo. Envolto nesse processo está a naturalização do fenômeno esportivo, retirando sua dimensão histórica e em construção, negando, assim, o sujeito e a história como possibilidade aberta à humanidade.

Além disso, não se pode negligenciar [particularmente neste trabalho] o processo de diferenciação do esporte. Que, em Bracht (1997), se manifesta em duas perspectivas: o esporte enquanto atividades de lazer e o esporte de rendimento – ou espetáculo. No entanto, Tubino (1992) [sintonizado com a tendência internacional⁷] identifica três dimensões: esporte educacional, esporte de rendimento e esporte de lazer. Para Bracht não existe a necessidade de

⁷ Tendência essa expressa, por exemplo, no Manifesto do Esporte, no Manifesto Mundial da Educação Física, na Carta Europeia de Esporte Para Todos e na Carta de Paris (TUBINO, 2010).

diferenciar o esporte educacional, já que, para o autor, toda prática esportiva é educativa, seja intencional ou não.

Entretanto, noutra direção, a análise das políticas desenvolvidas para o esporte requer a observância quanto à diferenciação adotada pelo Estado brasileiro, pois é com base nela que se alocam recursos e se estabelecem prioridades. Nesse sentido, é comprovada a opção pela interpretação de Tubino, a qual é incorporada à legislação (seja na Constituição de 1988 ou nas leis infraconstitucionais – Lei Pelé [nº. 9.615/1998] e Decreto nº. 7.984/2013, por exemplo).

1.7 Lógica de exposição

A dissertação que por ora se apresenta e cujo título é “*Políticas de esporte educacional nos governos Lula e Dilma: avanços, limites e anacronismos*” está organizada em três capítulos, a saber:

(a) “*Política esportiva no Brasil (2003-2014): fundamentos lógicos e circunstâncias históricas*”;

(b) “*A escalção da educação, da Educação Física e do esporte na corrida pelo crescimento/modernização do Estado brasileiro – (1930-até os dias atuais)*”;

E, por fim, (c) “*O tempo e o lugar das políticas de esporte educacional na agenda da política esportiva brasileira: mais do mesmo?*”

No conjunto, o primeiro capítulo discute, de forma panorâmica, a política esportiva brasileira que se desenvolve a partir de 2003. Para tanto, situa [brevemente] os principais elementos que a precede e a influencia; destacando [ainda] os princípios que norteiam a agenda política [relacionada ao esporte] a partir da chegada de Lula à Presidência da República; além da alardeada instrumentalização da Educação Física e das políticas de esporte educacional com o advento dos megaeventos esportivos no país.

Ademais, reafirma o suposto e confere relevo à necessidade de uma análise histórica que permita – por meio da “volta ao passado” – uma leitura coerente e consistente dos novos arranjos da política esportiva de conteúdo educacional no Brasil.

O segundo capítulo, por sua vez, como uma “volta ao passado”, busca analisar as mediações entre o “desenvolvimento” econômico e político brasileiro e as políticas de educação, de Educação Física e de esporte.

Assim, com o intuito de identificar o lugar reservado e ocupado [por tais políticas] no controvertido processo de modernização/desenvolvimento capitalista brasileiro [a partir dos anos de 1930] adotou-se a categorização/periodização da formação econômica brasileira – elaborada por Gonçalves (2013) – que reconhece as seguintes fases: desenvolvimentismo, substituição de importações e industrialização (1930-1979); crise, instabilidade e transição (1980-1994); e Modelo Liberal-Periférico (de 1995 em diante).

Entretanto, para o caso do período compreendido entre 1930 a 1979, adotou-se uma periodização auxiliar sem, contudo, abandonar as proposições de Gonçalves (2012). Uma vez que a realidade educacional e esportiva é atravessada por aspectos que extrapolam a dimensão econômica, guardando, portanto, vínculos com aspectos sociais, políticos e culturais que não podem ser negligenciados. O que implicou, no âmbito do Nacional-Desenvolvimentismo, atenção para os momentos históricos que englobam a Era Vargas (1930-1945); a República Populista (1945-1964); e a Ditadura Militar (1964-1985).

Por fim, o terceiro capítulo apresenta, analisa e problematiza as políticas de esporte educacional que se desenvolvem [no Brasil] a partir da chegada do governo de coalizão liderado pelo Partido dos Trabalhadores. Para isso, busca compreender o modelo lógico-conceitual e técnico-operacional que balizam a operacionalização das seguintes políticas: o Programa Segundo Tempo; o Programa Forças no Esporte; a Ação Descoberta do Talento Esportivo e o Projeto Esporte Brasil; o Programa Esporte da Escola; o Programa Atleta na Escola; e os Jogos Escolares Brasileiros.

Há que mencionar, também, o confronto [neste espaço temático] das políticas em destaque com a preocupação quanto à democratização da atividade esportiva centrada no direito ao esporte. O que supõe tomá-lo como um bem cultural e produto social que participa da formação do povo brasileiro.

CAPÍTULO I

2 POLÍTICA ESPORTIVA NO BRASIL (2003-2014): FUNDAMENTOS LÓGICOS E CIRCUNSTÂNCIAS HISTÓRICAS

2.1 Ao modo de considerações iniciais...

O intento deste capítulo que, por hora se inicia, é apanhar, de forma panorâmica, o quadro desenhado pelas políticas esportivas desenvolvidas, no Brasil, entre os anos de 2003 e 2014. Para isso, busca apontar as características mais gerais e mais pertinentes à compreensão do esporte como objeto de política pública. Bem como a inserção da dimensão educacional do esporte na agenda pública brasileira.

Para tanto, é importante ter claro que o modo de produção e reprodução capitalista continua seu processo de desenvolvimento e expansão, permeado por crises e sobressaltos. Dotado de estrutura universal e marcado por contradições internas [tal sistema] precisa expandir no tempo e no espaço, adotando, por isso, feições bem próprias e particulares em cada Estado nação. Traços que implicam a construção de referências para uma cultura global. Cujas características são resultados da ampliação dos domínios de uma determinada cultura nos limites do globo. Para a qual, um sistema de comportamento, crenças, e representações suplanta fronteiras nacionais, subjuga a heterogeneidade e se apresenta como totalidade uniformizada (GONÇALVES, 1997).

Mesmo porque, como alerta Castellani Filho (2013, p. 08), “[...] a mundialização do capital requer um processo análogo na cultura, porque a pluralidade de padrões de vida, de objetos e hábitos de consumo obstaculizaria sua expansão”.

Tais considerações permitem, na análise de Portelli (1977) e Simionatto (2003), entender que a cultura (superestrutura, para usar o termo do Gramsci) não representa um momento apartado da estrutura (modo de produção). De forma que as manifestações culturais (das quais o esporte é uma expressão) representam um espaço de incorporação de valores, ideologias e práticas sociais que permitem sustentar e avalizar a lógica do grande capital.

Nesse sentido, no atual modo de produção e reprodução capitalista, o esporte [como uma dimensão privilegiada da cultura] aparece e se apresenta como uma mercadoria, um objeto tragado pelos grandes mercados, tangido para o lucro e, por isso, transitando, no âmbito de jornais e revistas, das páginas de futilidades e entretenimento (embora ainda ocupe lugar de destaque!) para os cadernos e/ou espaços dedicados à economia e aos negócios.

Assim, como qualquer mercadoria, as manifestações esportivas precisam ser produzidas e comercializadas – cumprindo papel de relevo na indústria cultural:

[...] aparecendo como uma espécie de nova religião, o único modo de comunicação universal e acessível, oferecendo investimentos afetivos, resguardando símbolos e alimentando mitos e ainda prestando à dramaturgia – manipulação do imaginário popular – pelos meios de comunicação de massa, via televisão (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2007, p. 75-76).

Num país como o Brasil – situado na periferia do capitalismo, caracterizado por: dependência; desenvolvimento desigual; superexploração da força de trabalho; formação de uma burguesia interna subordinada aos interesses dos países centrais (OURIQUES, 2014); vulnerabilidade externa estrutural; invertebramento da sociedade; degradação das instituições; e presença de sistemas corruptos e clientelistas (GONÇALVES, 2013) – o esporte cumpre papel relevante não só nos processos de construção da identidade nacional, mas, também, nas relações mercantis.

Tais funções constituem, conseqüentemente, uma chave interpretativa fundamental para apreender a relação do Estado brasileiro com o setor esportivo e, em decorrência, o conjunto das políticas públicas afetas às manifestações esportivas – objeto e objetivo deste capítulo.

2.2 A herança esportiva ‘maldita’ legada ao Partido dos Trabalhadores⁸.

Tomando as políticas esportivas como produtos de condições históricas determinadas que se desenvolvem por negação, incorporação, involução e saltos de qualidade passa-se, então, a uma rápida e abreviada caracterização do setor esportivo brasileiro herdada pelo PT, a fim de demonstrar sua base política e ideológica, bem como seu perfil nitidamente conservador – aspectos essenciais à apropriação do conjunto de ações empreendidas na sequência de 2003.

Assim, destaca-se que a chegada do esporte no Brasil, notadamente do futebol, sugere uma ação de transplante cultural orquestrada pela elite ociosa do país. Em seu processo de consolidação, a igreja católica e as forças armadas – instituições de caráter majoritariamente conservador e autoritário – ancoraram as atividades esportivas, condicionando-as segundo

⁸ Nesse texto a expressão ‘governo do Partido dos Trabalhadores (PT)’ refere-se ao período em que Partido dos Trabalhadores e sua base aliada esteve à frente do Governo Federal brasileiro: governos Lula e Dilma (2003-2014).

seus interesses. Tais fatos levaram Ouriques (2014) a afirmar que o desenvolvimento do esporte brasileiro supõem características colonialistas e reacionárias.

No âmago deste processo, a presença e intervenção do Estado, no setor, variaram segundo os interesses e anseios que mobilizaram os distintos projetos de nação ao longo da história brasileira. Desse modo, a primeira fase, empreendida pelo Estado Novo, foi marcada por forte tendência autoritária – caracterizada, majoritariamente, pelo disciplinamento e organização do campo esportivo.

Na Ditadura Militar, o anseio por conferir legitimidade aos governos militares e elevar o Brasil à condição de potência olímpica no esporte balizou a intervenção do Estado no setor.

Em 1988, por ocasião da Constituição Federal, em meio à retomada da democracia, o esporte foi reconhecido como um direito de cada um – muito embora não figurasse como uma das demandas/reclame da classe trabalhadora. Ainda para o texto constitucional, a dimensão educacional esportiva deveria receber prioridades na dispensa dos gastos públicos (MANHÃES, 2002).

Entretanto, conforme Ouriques (2014, p. 16) poucos foram os projetos que – na sequência de 1988 – assumiram a bandeira de sua democratização junto à população nacional, de maneira que o esporte “[...] seguiu cumprindo sua função no plano da alienação, da mercantilização e da propaganda do Estado, tanto nacional como internacionalmente”.

No governo Collor, buscando redimensionar o esporte nacional, vários esforços foram somados no sentido de atualizar/modernizar a legislação esportiva, o que se materializou na elaboração da Lei Zico (Lei nº. 8.672, de 06 de julho de 1993). Uma lei que tentou vincular o esporte à nova situação do país rumo à democracia e aos novos interesses liberais do mercado internacional, além de procurar romper com os anacronismos autoritários que caracterizavam o campo esportivo.

Para Manhães (2002), no campo conceitual, a Lei Zico fortaleceu o direito da cidadania à prática desportiva, sobretudo ao consagrar o desporto participação como manifestação legítima. Todavia, retalhada pelos setores conservadores, a Lei nº. 8.672 não rompeu com o corporativismo do setor, transformando (inclusive) as confederações em ‘entidades federais de administração do desporto’. Quanto à organização, a novidade residiu, tão-somente, na flexibilização da ordem desportiva, criando sistemas desportivos federais e nacionais concorrentes.

Ainda de acordo com Ouriques (2014), a Lei Zico foi fundamental para que, no âmbito do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), se instalasse reformas afinadas com um projeto modernizador neoliberal e conservador – cujo intuito era abrir o mercado brasileiro

aos interesses internacionais. Desse modo, embora nos anos que compreende este governo o esporte não goze de prestígio, merece destaque a edição da Lei Pelé (Lei nº. 9.615, de 24 de março de 1998); a criação do Ministério do Esporte e Turismo (MET); e a instalação e realização da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) do Futebol [no Senado Federal] e do contrato CBF-Nike [na Câmara Federal].

A Lei Pelé, por exemplo, enfatizou o direito ao esporte como parte da cidadania, principalmente, ao destacar as dimensões do esporte participativo e educacional. Todavia sua ênfase recaiu no interesse pela abertura do mercado para o futebol – considerado a melhor mercadoria do esporte nacional.

De maneira coerente, conforme Manhães (2002), o texto da referida lei tornou facultativa a filiação das entidades de prática às entidades de administração, passando a permitir a criação de ligas nacionais e regionais. Tornou, ainda, o esporte praticado por atletas profissionais privativo de entidade de prática (clubes) – segundo a legislação comercial – em empresas.

Linhaes (1996) situa esse processo de mudança (que compreende a Lei Zico e a Lei Pelé) no seio do confronto entre os interesses liberalizantes – que buscavam autonomia de mercado para o esporte – e os interesses conservadores – que entendiam essa liberalização como uma ameaça ao poder constituído oligarquicamente. Em sua análise, o embate entre liberalizantes e conservadores foi responsável pelo surgimento da autonomia e da pluralidade como elementos de mudança.

Manhães (2002) afirma, ainda, que no bojo e cristalização desse modelo de organização esportiva, proposto pela Lei Pelé, desenvolveu-se oligarquias dirigentes resistentes às mudanças na constituição das entidades dos esportes praticados por profissionais. Paralelo a isso, o crescimento das atividades de negócios e estruturação de competições e espetáculos como atividade econômica sistematizada criou um quadro de dano administrativo marcado por indícios de corrupção. Neste cenário, em 1998, a Câmara dos Deputados abriu uma CPI para investigar o contrato ‘CBF-Nike’ e, no Senado Federal, o futebol de maneira geral.

Muito embora as denúncias levantadas pela CPI da Câmara tenham sido significativas, seu relatório não chegou a ser votado, fruto de medidas protelatórias e atentatórias ao decoro empreendidas pela Confederação Brasileira de Futebol – CBF. Contudo, no Senado, em meio à reprovação da opinião pública do desfecho da CPI da Câmara, o relatório foi aprovado por unanimidade. Tal documento recomendava o indiciamento dos envolvidos e medidas administrativas e legislativas transformadas (MANHÃES, 2002).

Athayde (2014), avaliando tais episódios, afirma que eles foram fundamentais para desvelar o *ethos* que caracterizava a atuação das entidades de administração esportiva no Brasil, expondo seu traço conservador, reacionário, retrógrado e corrupto. Outro desdobramento residiu na ampliação da distância entre Governo Federal e entidades de administração esportiva, sobremaneira àquelas envolvidas diretamente nas investigações. Para o autor, o conjunto dos fatos apurados elucidou o contexto em que emergiam as relações entre o Estado brasileiro e o setor esportivo.

Diante disso, em 2003, FHC ao passar o ‘bastão’ a Lula o entregou, de contrabando – mais do que um campo esportivo conservador e reacionário – um setor ressentido, desintegrado, comprovadamente corrupto e patrimonialista, bem como sem credibilidade diante da opinião pública brasileira. Cabia, então, ao novo presidente reintegrá-lo, reorganizá-lo, colocá-lo nos trilhos... Muito embora, ao fim e ao cabo, a expectativa era exponencialmente maior...

2.3 A política esportiva no governo do Partido dos Trabalhadores.

Para este espaço cabe reconhecer que o anseio pela democratização da cultura corporal – na qual o esporte se insere – converteu-se, de um lado, em “desejo de alguns poucos setores da sociedade civil” – notadamente dos grupos de pesquisa que se dedicam a entendê-la como uma dimensão importante da experiência humana e, portanto, direito inalienável a todos os cidadãos – e, de outro, em “compromisso da esquerda” – traduzido nas propostas do Partido dos Trabalhadores para as políticas públicas de Educação Física e esportes, já no ano de 1989.

Naquele ano, por ocasião da entrevista de todos os presidentiáveis ao ‘Jornal dos Sports’⁹, Luiz Inácio Lula da Silva, candidato pelo PT, destacou a importância de consolidar uma política progressista de esporte no Brasil. Para o então candidato, as entidades de administração esportiva preservavam características organizativas eminentemente corporativas e autoritárias – aspectos que justificavam a necessidade de estabelecer novos referenciais para a gestão esportiva no país. Para Lula

[...] a educação física como um fenômeno cultural e como tal, produto da ação humana, dotado de historicidade, de saber, de história e conhecimento – conhecimento esse que devem ser democratizados de forma a se poder constituir uma cultura corporal e esportiva na perspectiva da construção do homem e da sociedade socialista (SILVA, 1989, p. 130).

⁹ O conteúdo das entrevistas com todos os presidentiáveis (Collor, Afiff Domingues, Maluf, Mário Covas e Luiz Inácio Lula da Silva) foram publicadas na Revista *Motrivivência*, em junho de 1989.

Tal discurso é emblemático do teor progressista dado ao esporte e à Educação Física, uma vez que o referido entrevistado impõe relevo à importância da democratização da cultura corporal e esportiva na construção do homem e da sociedade socialista. Ademais, o ‘Jornal dos Sports’ o questionou sobre a necessidade de criação de um ‘Centro de Capacitação Física’ integrando ensino, pesquisa e extensão para alavancar o esporte no país e as condições de saúde da população. Nessa direção, Lula reconheceu a necessidade de uma visão mais complexa em torno da saúde – tomando-a como resultante das condições de vida da população, viabilizada pelo acesso, também, a bens sociais e culturais (entre os quais situam o esporte e lazer).

Ainda segundo o candidato, a participação do país nos Jogos Olímpicos não poderia prescindir de algumas conquistas, muito embora para a atuação brasileira fosse fundamental uma lição de participação e de espírito esportivo e lúdico.

Sobre as políticas esportivas, Luiz Inácio Lula da Silva foi categórico ao afirmar a necessidade de uma política esportiva que se constituísse como parte integrante de uma política de governo, as quais (na sua fala) não se constroem a partir da soma de variadas políticas setoriais, mas na interlocução delas numa mesma totalidade. Nessa linha, concluiu que: ao governo compete destinar a arrecadação fiscal na tentativa de atender ao conjunto das “[...] necessidades sociais indicativas da qualidade de vida de um povo [...]” (SILVA, 1989, p.131).

Tais argumentos elucidam a perspectiva apresentada pelo Partido dos Trabalhadores e por Lula no ano de 1989. Trata-se de elementos importantes e fundamentais à compreensão do próprio PT e das atuais políticas de esporte. Mesmo porque, permitem identificar incoerências e imprecisões, além de descompassos históricos essenciais – o que corrobora por sugerir um processo de mudanças engendradas no âmbito do Partido dos Trabalhadores – traço de importância vital à compreensão das políticas produzidas na sequência de 2003.

A análise/avaliação de Silva, Silveira e Ávila (2007, p. 157) a despeito do projeto do PT para o setor, em 1989¹⁰, à luz das políticas públicas de esporte em curso na atualidade implica atenção a três pontos fundamentais (com os quais se tem acordo):

- a) os descaminhos das políticas públicas traçadas naquela época sob a ‘construção do homem e da sociedade socialista’ e a opção pelos preceitos, lógica e rumos neoliberais das políticas sociais hoje instauradas, a partir das ‘alianças’ políticas firmadas com os setores mais conservadores da burguesia política brasileira e com

¹⁰ Cujos conteúdos estão expressos na entrevista de Lula ao ‘Jornal dos Sports’.

as instituições gestoras do capital internacional [...]; b) o negligenciamento ao conceito positivo de saúde coletiva, implícita nas entrelinhas de sua fala, ao articular a relação positiva entre políticas esportivas e políticas sociais (saúde, educação, trabalho e lazer) [...]; c) a substituição do conceito de ‘democratização’ do esporte, ou saberes da cultura corporal nos pressupostos políticos-pedagógicos das políticas esportivas, pelos conceitos balizadores da ideologia da inclusão social e cidadania, presente nos documentos que fundamentam as ações, projetos e programas das políticas esportivas atuais.

Há, também, a necessidade de destacar os descompassos entre a perspectiva apresentada por Lula para a participação do Brasil em eventos esportivos – a qual privilegiava uma lição de participação e espírito esportivo/lúdico, mesclada com algumas conquistas – e a prevalência (em seu governo) de uma agenda esportiva subjugada pelo interesse de projetar o país tanto no esporte, como na política e na economia (MASCARENHAS *et al.* 2012).

Entender essa guinada implica, conforme os autores, reconstituir a trajetória do Partido dos Trabalhadores, o que não constitui objetivo deste espaço temático. Todavia cabe demarcar, de forma abreviada, a transição de um partido de esquerda “contra a ordem” que – em um dado período – foi intitulado o “maior partido de esquerda do mundo”, para um partido “dentro da ordem”.

Segundo Coutinho (2006), o PT, ao menos no início, enquanto uma organização política surgida a partir dos movimentos sociais, da organização sindical, das comunidades eclesiais de base, dos setores de oposição ao regime militar e daqueles que resistiam à implantação de um projeto neoliberal no Brasil com estratégias socialistas (ainda que não muito claras) foi capaz de manter questões da ‘grande política’¹¹ no debate político brasileiro. Para o autor, a ofensiva neoliberal encontrou no PT e nos movimentos a ele direta ou indiretamente ligados (Central Única dos Trabalhadores – CUT; Movimento Sem-Terra – MST; Comissão Pastoral da Terra – CPT; etc.) uma grande resistência.

Ressalva-se que toda essa base de sustentação do PT foi, ao longo dos anos 1990, afetada pelo conjunto de transformações orquestradas no mundo do trabalho, sobremaneira o processo de reestruturação produtiva e a precarização das condições de trabalho que instauraram, em seu seio, processos de fragmentação e enfraquecimento (MARINGONI *apud* ATHAYDE, 2014).

¹¹ A grande política compreende questões ligadas à fundação de novos Estados, à luta pela destruição, pela defesa, pela conservação de determinadas estruturas orgânicas econômico-sociais. A pequena política compreende as questões parciais e cotidianas que se apresentam no interior de uma estrutura já estabelecida em decorrência de lutas pela predominância entre as diversas frações de uma mesma classe política (GRAMSCI *apud* COUTINHO, 2006, p. 98).

Nessa direção, a chegada do PT ao governo federal, segundo as análises de Coutinho (2006), passou longe de minar a hegemonia neoliberal. Para o autor o ‘transformismo’¹² que afetou o PT e seu governo foi, também, responsável pelo enfraquecimento da esquerda na correlação de forças que vigorara depois da transição – correlação esta que possibilitou a conquista de uma Constituição na qual estavam inscritos vários direitos sociais e que impediu, nos anos seguintes, a consolidação de um modelo neoliberal de Estado.

Na leitura de Athayde (2014), a ascensão do PT à presidência demandou do partido e do próprio presidente Lula um conjunto de ‘ajustes’ – os quais, também, caracterizam o ‘transformismo’ já mencionado – que, dentro de ampla gama de objetivos, tinham o intuito de conceder à campanha presidencial uma aparência mais amena, arrefecendo as posições reativas advindas de setores conservadores, notadamente aqueles ligados às frações de classes vinculadas à indústria nacional e ao capital financeiro. Nessa direção, merece destaque: a) a ampliação da coligação partidária, alinhando-se a partidos de centro-direita; b) o anúncio para o cargo de vice-presidente de personagem ligado ao setor industrial, a fim de tranquilizar os representantes da indústria nacional; e, c) a divulgação da ‘Carta ao Povo Brasileiro’¹³. Nesse sentido, a passagem a seguir é ilustrativa:

[...] ao contrário da potência criadora das lutas sociais da década de 1980, o cenário era de estancamento das forças sociais do trabalho, embaralhadas em meio a tanta desertificação social. A eleição que levou Lula ao poder foi, por isso, uma vitória política tardia. Nem o PT, nem mesmo o país eram mais os mesmos. O segundo estava desertificado enquanto o primeiro havia se desvertebrado (ANTUNES, 2005, p. 165).

Malgrado todo esse processo, a chegada de Lula à Presidência da República foi marcada pelo compromisso de mudanças. O que gerou expectativas de alterações significativas, inclusive no campo esportivo, sobremaneira no estabelecimento de políticas públicas capazes de assegurar o acesso ao esporte como direito social e, portanto, responsabilidade do Estado (CASTELLANI FILHO, 2008).

¹² Fenômeno político caracterizado pela cooptação de lideranças políticas e culturais das classes subalternas (COUTINHO, 2006). Sua finalidade é excluir tais lideranças do efetivo protagonismo nos processos de transformação social. De maneira que implica, numa visão gramsciana, na obtenção de consenso estratégico pelo bloco no poder, mediante a incorporação passiva de personalidades opositoras e/ou de grupos radicais que se tornam moderados (ATHAYDE, 2014).

¹³ Por meio desse documento Lula se comprometia a dar ênfase à questão econômica, a desenvolver uma gestão fiscal “responsável”, a priorizar o “controle da inflação”, a “respeitar os contratos” nacionais e internacionais, a promover a “produção” e incentivar as “exportações” em busca de ampliação do “mercado internacional”. Para muitos atores e analistas a Carta representou, também, um “recado” para as tendências mais à esquerda, dentro e fora do PT, de que o governo Lula não realizaria transformações substanciais no modelo econômico (MESQUITA; OLIVEIRA; NERY, 2007).

Todavia, conforme Athayde (2014), o conjunto das transformações orquestradas no âmbito do PT se consolidou e se constituiu numa referência para o *modus operandi* do governo, mesmo após a conquista da presidência e do arrefecimento da vulnerabilidade econômica. O que significa dizer que o conjunto das pautas de cunho progressista, bem como os anseios por mudanças foram submetidos e/ou relegados aos determinantes macroeconômicos e à manutenção da governabilidade.

Desse modo, no modelo de desenvolvimento adotado por Lula e endossado por Dilma Rousseff, coube ao Estado apoiar as grandes empresas nacionais a fim de garantir a competitividade necessária no mercado mundial.

Nesse sentido, não houve ruptura, mas uma aliança com a burguesia e o fortalecimento do capital nacional privado – um dos principais traços definidores do bloco de poder e modelo de desenvolvimento conduzido e organizado pelo governo (BOITO Jr., 2005).

É no âmago e sedimentação desse processo que as políticas de esporte foram produzidas. Para compreendê-las cabe, também, observar atentamente as iniciativas do novo presidente para o setor.

Uma das mais importantes e metafóricas foi a criação de um Ministério específico. O que representou a tentativa de organizar uma estrutura administrativa para o esporte no país, sinalizando maior participação do Estado nas questões concernentes à atividade esportiva. Sua justificativa circunscrevia, conforme o governo, a necessidade de viabilizar a melhoria da gestão administrativa e financeira, legitimada pela urgência “[...] de uma política com programas e ações contínuas e articuladas, de abrangência nacional, apta a relacionar o público e o privado no desenvolvimento do setor” (ATHAYDE, 2014, p. 268).

Entretanto, Athayde (2014) alerta [ainda] que a criação de novas estruturas ministeriais (como a do Esporte) refletiu a necessidade do governo em acomodar os apoios da coalizão partidária vitoriosa.

Assim, diante do imperativo de acomodar os aliados, Lula estabeleceu um arranjo institucional que contou com a cessão do Ministério do Esporte ao Partido Comunista do Brasil (PC do B). Matias (2013) observa que o referido partido esperava do governo recém-eleito um posto que tivesse maior visibilidade, de modo que o conjunto das lideranças ligadas ao PC do B o aceitou a contragosto, agravado pelo fato de que teriam de dividir o Ministério com o setorial do PT ligado ao esporte.

Mas, afinal, qual seria o papel a ser desempenhado pelo novo Ministério no campo esportivo? Nessa direção, buscando definir suas competências, o Decreto nº. 4.668, de 09 de Abril de 2003, estabeleceu como responsabilidade da nova pasta:

- a) A política nacional de desenvolvimento da prática dos esportes;
- b) O intercâmbio com organismos públicos e privados, nacionais, internacionais e estrangeiros, voltados à promoção do esporte;
- c) O estímulo às iniciativas públicas e privadas de incentivo às atividades esportivas;
- d) O planejamento, coordenação, supervisão e avaliação dos planos e programas de incentivo aos esportes e ações de democratização da prática esportiva e inclusão social por intermédio do esporte.

Para isso, a referida pasta foi dotada de uma estrutura organizativo-administrativa que agregou, inicialmente, órgãos de assistência direta e imediata ao ministro de Estado (Gabinete; Secretaria Executiva; e Consultoria Jurídica); órgãos específicos singulares (Secretaria de Esporte Educacional; Secretaria Nacional de Desenvolvimento de Esporte e Lazer; e Secretaria Nacional de Esporte de Alto Rendimento); além de órgão colegiado (Conselho Nacional do Esporte – CNE).

Já em 2005, por meio do documento chamado “Política Nacional de Esporte”, o próprio Ministério do Esporte publicou uma série de metas e/ou objetivos que deveriam ser perseguidos pela pasta, a saber:

- a) Democratizar e universalizar o acesso ao esporte e ao lazer, na perspectiva da melhoria da qualidade de vida da população brasileira;
- b) Promover a construção e o fortalecimento da cidadania, assegurando o acesso às práticas esportivas e ao conhecimento científico-tecnológico a elas inerente;
- c) Descentralizar a gestão das políticas públicas de esporte e de lazer;
- d) Fomentar a prática do esporte de caráter educativo e participativo, para toda a população, além de fortalecer a identidade cultural esportiva a partir de políticas e ações integradas com outros segmentos;
- e) Incentivar o desenvolvimento de talentos esportivos em potencial e aprimorar o desempenho de atletas e paratletas de rendimento, promovendo a democratização dessa manifestação esportiva (BRASIL, 2005).

O atendimento a esse conjunto de metas/objetivos reclamou novos arranjos na recente estrutura organizativo-administrativa. Muito embora os aspectos conjunturais e as disputas internas tenham sido cruciais para uma série de mudanças orquestradas no âmbito do Ministério do Esporte, sobremaneira na sequência de 2007. Um dos exemplos mais emblemáticos foi criação de órgão específico para o futebol, dotando o Ministério de quatro secretarias: Secretaria Executiva; Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social; Secretaria Nacional de Futebol e Defesa dos Direitos do Torcedor; Secretaria Nacional de Esporte de Alto Rendimento e outros órgãos de gestão, como se pode observar nos organogramas a seguir:

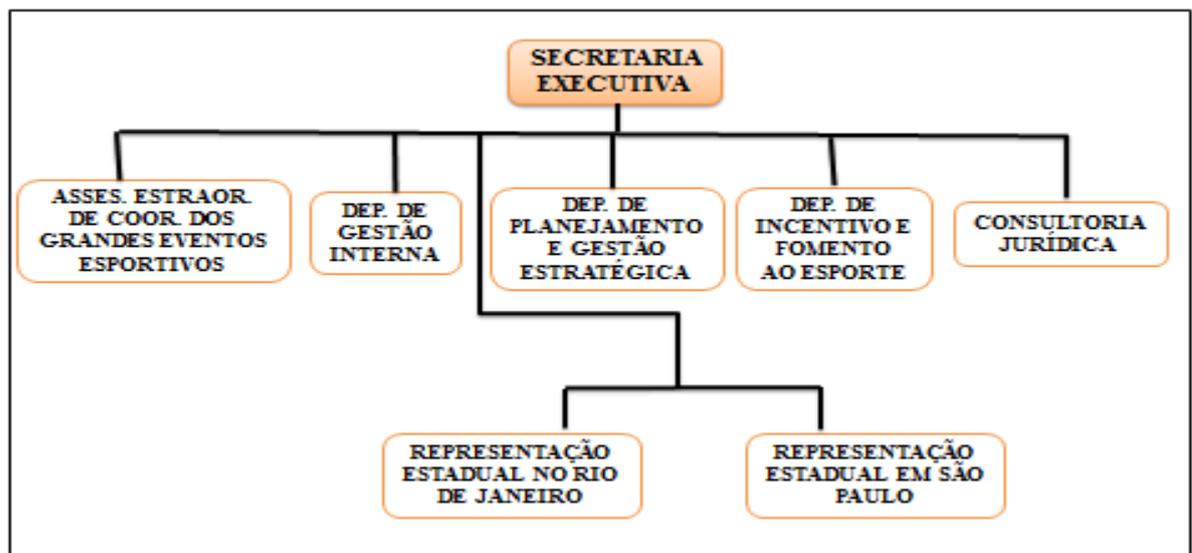
Figura 01: Estrutura e Organização do Ministério do Esporte.



Fonte: Ministério do Esporte (2014).

De maneira complementar, é oportuno observar [ainda] a organização da Secretaria Executiva que, por sua vez, comporta órgãos importantes à gestão do esporte brasileiro:

Figura 02: Estrutura e Organização da Secretaria Executiva.



Fonte: Ministério do Esporte.

As relações/tensões (disputa por hegemonia) travadas no seio dessa formação técnico-administrativa, acrescidas pela pressão estabelecida pelas entidades da sociedade civil

resultaram em ações/políticas/programas que portam as contradições que emergem e habitam tal estrutura ministerial.

Assim, embora o ministério tenha incorporado – inicialmente – um discurso de teor progressista – também verificado por Castelan (2011) – (cujo conteúdo pode, em parte, ser observado nas metas do próprio ME – apresentadas acima) os anseios populares, notadamente pela adoção de um modelo de gestão pautado em preceitos democráticos e de transparência, não foram viabilizados no conjunto da ação estatal (CASTELLANI FILHO, 2008; ATHAYDE, 2014).

O primeiro autor, por exemplo, foi enfático ao afirmar que os seis primeiros anos do Governo Lula foram marcados por um modelo híbrido de intervenção estatal, no qual o Estado intervinha, embora não na direção de restituição do sentido público da prática social esportiva, uma vez que alimentava a ideia do esporte como produto da economia brasileira, inscrito nos limites da mercadoria. Ganha relevo, então, a consideração de Mascarenhas *et al.* (2012, p. 30) segundo a qual “A chegada do PT ao Estado também não trouxe ruptura com o *status quo* da área, pois o pragmatismo impediu qualquer possibilidade de debate programático [...]”.

De acordo com Castellani Filho (2013), a busca por legitimidade no campo esportivo fez com que o Ministério desenvolvesse uma postura de submissão e subserviência voluntária às entidades de administração (Comitê Olímpico Brasileiro e Confederação Brasileira de Futebol), resultando no alinhamento das políticas para o setor aos interesses da fração conservadora do campo esportivo.

Nos termos de Matias (2013, p. 92), o anseio “[...] por legitimidade e visibilidade político-eleitoral fizeram os membros do PC do B se aproximar e sucumbir aos interesses dos atores do esporte-mercadoria-espetáculo” – elementos que, para Athayde (2014), traduzem um processo de aparelhamento e homogeneização da recente estrutura ministerial. Para este último, a consolidação das relações entre governo federal/entidades de administração esportiva/esporte-mercadoria-espetáculo se expressa pela negociação e formulação de uma série de dispositivos, tais como: o Estatuto de Defesa do Torcedor (EDT), em 2003; a criação do ‘Bolsa Atleta’, em 2004; a Lei de Incentivo ao Esporte (LEI); e a Timemania, em 2006. O ápice desta articulação/aliança se dá em 2007, com a realização dos Jogos Pan-americanos do Rio de Janeiro.

Neste interim, merece destaque a realização das três Conferências¹⁴ Nacionais de Esporte (CNE) – 2004, 2006, 2010 – espaços fundamentais ao entendimento do conjunto de políticas esportivas em curso no país. Já que, por um lado, elas representaram uma novidade para o campo esportivo (pela primeira vez a sociedade civil organizada foi chamada a pensar uma política esportiva no país) e, por outro, inauguraram um mecanismo que viabilizava o debate em torno da necessidade de democratização das práticas esportivas e de controle social democrático¹⁵.

A I CNE, de 2004, cujo tema foi ‘Esporte, lazer e desenvolvimento humano’ teve como objetivo “[...] democratizar a elaboração de Políticas na área de esporte e lazer, envolvendo e valorizando a participação de todos os segmentos da sociedade brasileira [...]” (BRASIL, 2009, p. 05).

Metodologicamente a I CNE envolveu três etapas – municipal/regional, estadual e nacional – organizada em eixos temáticos, a saber: esporte de alto rendimento; esporte educacional; futebol; esporte, lazer e qualidade de vida; direito ao esporte e ao lazer; esporte, economia e negócios; esporte, administração e legislação; esporte e conhecimento (BRASIL, 2004).

No tocante ao eixo temático ‘esporte educacional’ – objeto de investigação desse estudo – a I CNE destacou a necessidade de: material esportivo; infraestrutura; transporte; aproveitamento de espaços já existentes; práticas pedagógicas da Educação Física/Esportes; criação de fundos fiscais orientados; reformulação de eventos esportivos e científicos; criação, legitimação e fortalecimento de espaços políticos da sociedade civil organizada potencializando o controle público e social dos programas de esporte educacional; aprofundamento e articulação entre os Ministérios do Esporte, da Educação e afins, além das secretarias Estaduais e Municipais; viabilizar o acesso a crianças, jovens, trabalhadores e idosos que estejam incluídos no ensino regular, além das pessoas com necessidades educativas especiais (BRASIL, 2004).

O principal apontamento consubstanciado nas deliberações desta edição foi a formação da Política Nacional de Esporte, com ênfase na inclusão social e na democratização do esporte e lazer como direitos sociais (CASTELAN, 2011; FLAUSINO, 2013).

¹⁴ Cabe a ressalva de que no governo Lula as conferências foram tomadas como espaços deliberativos e de participação destinados a promover diretrizes para a formulação e o controle de políticas públicas em âmbito federal.

¹⁵ O controle social democrático supõe a participação da sociedade civil com a finalidade de promover a transparência na deliberação e visibilidade das ações, democratizando o sistema decisório; permitindo maior expressão e visibilidade das demandas sociais; viabilizando a defesa e alargamento de direitos. Nessa direção, os Conselhos tem grande envergadura como arenas de negociação e disputas (BEHRING; BOSCHETTI, 2008).

A II CNE, realizada em maio de 2006, com o tema ‘Construindo o Sistema Nacional de Esporte e Lazer’ preservou o modelo organizativo de sua primeira edição. Para Flausino (2013), os desdobramentos dos debates realizados nesta conferência, traduzido em documentos, mantiveram sintonia com o discurso presente na Política Nacional de Esporte (em decorrência da I CNE): foco no esporte como direito social, tendo a democratização e universalização do acesso ao esporte e lazer como premissa. Desse modo, Athayde (2014) argumenta que no âmbito da II CNE foi dado prosseguimento aos apontamentos da edição anterior.

Entretanto, a III Conferência Nacional de Esporte, realizada em 2010, cujo tema foi ‘Plano Decenal de Esporte e Lazer – 10 pontos em 10 anos para projetar o Brasil entre os 10 mais’, teve como objetivo definir os rumos das políticas de esporte e lazer, consubstanciando-os num Plano Decenal, muito embora a pauta das duas últimas conferências apontasse para a construção de um Sistema Nacional de Esporte e Lazer.

Para Castelan (2011), Mascarenhas (2012), Flausino (2013), Matias (2013) e Athayde (2014), o conjunto das atividades da III CNE foi direcionado para os megaeventos esportivos – priorizando e privilegiando o esporte de alto rendimento e esporte espetáculo. Para Flausino (2013) a participação popular serviu, neste espaço, apenas para legitimar os interesses do governo, da iniciativa privada e das entidades de administração esportiva. Em Matias (2013), por exemplo, essa terceira edição expressa o consenso obtido pelo bloco de poder (Estado, entidades de administração esportiva e mercado), para a qual os grandes eventos constituem princípio organizador. Não obstante, a fala do então ministro Orlando Silva é elucidativa:

A vitória do Rio de Janeiro como cidade sede para as Olimpíadas e Paraolimpíadas de 2016 concretiza os esforços do governo federal para colocar o país no centro dos grandes eventos esportivos mundiais. Um marco decisivo foi a realização, em 2007, no Rio, dos melhores Jogos Pan-americanos da história. Trouxemos a Copa de 2014 e agora as Olimpíadas 2016, um feito inédito. A conquista de sediar os maiores eventos esportivos do mundo se sustenta no paradigma dos legados que contribui com o crescimento do Brasil, a transformação urbana das cidades e o desenvolvimento social sustentável por meio do esporte. [...] Esse conjunto de fatores torna a política do esporte estratégica para o desenvolvimento do país que pretende ser a quinta potência econômica em 2016 e, figurar entre as dez potências olímpicas do mundo (BRASIL, 2009, p. 07).

Nessa mesma direção, Athayde (2014, p. 285) analisando o processo de construção, materialização e desdobramentos da III CNE, brevemente apontados neste espaço, conclui

que sua consumação foi uma “[...] prova incontestada da deliberação ‘pelo alto’¹⁶ dos rumos da política de esporte nacional, deslegitimando o processo construído ao longo das conferências anteriores”. Argumento confirmado por Mascarenhas (2012) ao afirmar que tal agenda governamental excluiu a participação popular e o controle democrático, uma vez que foi construída de forma verticalizada pelo Comitê Olímpico Brasileiro (COB) e representantes do governo, sem a participação da sociedade civil organizada.

2.4 Os megaeventos esportivos como princípio norteador/organizador da agenda esportiva brasileira.

A definição da agenda compreende um momento decisivo na formulação das políticas públicas, delimitando um objeto de intervenção estatal. Partindo dessa premissa, Mascarenhas *et al.* (2012, p. 17), asseguram que as políticas públicas de esporte e lazer têm sido influenciadas pelo objetivo de projetar internacionalmente o país tanto no esporte, como na área política e econômica. “Por conseguinte, os megaeventos esportivos passaram a constituir o princípio organizador da agenda de esporte e lazer do país”.

Almeida e Bracht (2013) também asseveram o poder normativo dos megaeventos esportivos ao reconhecer seu poder simbólico e econômico – aspectos que estão relacionados a uma série de características do esporte de alto rendimento que lhes conferem grande apelo popular e adesão apaixonada.

Nesse escopo, o caso brasileiro é exemplar e ilustrativo. Mascarenhas *et al.* (2012), por exemplo, em estudo sobre a construção da agenda em torno da candidatura do Rio de Janeiro à cidade sede dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos de 2016, identificam a participação do Estado brasileiro, das organizações esportivas (COI e COB) e do mercado. O estudo conclui, portanto, que o sucesso da candidatura resulta de uma coalizão de força que abriga um esforço pessoal do presidente Lula articulado ao projeto de governo, ao modelo de desenvolvimento e à política de reposicionamento do país na geopolítica mundial. Ancorado, também, numa política conservadora de aproximação e subordinação do Estado brasileiro às entidades proprietárias dos Jogos (COI e COB) e, ainda, a um projeto empreendedor orientado para o mercado, segundo os interesses de frações de classe da burguesia.

¹⁶ Coutinho (2006) identifica no processo de construção do Estado nacional brasileiro processos de transição que se dão ‘pelo alto’, numa referências ao conjunto de acordos e decisões tomadas pelas frações de classes dominantes, cujo objetivo é a exclusão da participação das massas populares. Trata-se, portanto, de acordos ou manobras pelo alto entre segmentos ‘modernos’ e ‘arcaicos’.

É nessa lógica que os países que sediam os megaeventos cumprem o papel de afiançar as condições para o seu desenvolvimento, implicando em ações que vão desde a construção da infraestrutura necessária ao espetáculo esportivo (Estado investidor), bem como na atividade de concessão de créditos a empresas responsáveis pela ampliação da rede hoteleira e serviços na área do turismo, além da construção de arenas esportivas, incremento em tecnologia e informação e outros (Estado financiador) (MASCARENHAS *et al.* 2012).

Nessa perspectiva, os megaeventos são incorporados à agenda política nacional, por meio do planejamento estratégico do governo – do qual o Plano Plurianual (PPA) 2012-2015 (denominado de ‘Plano mais Brasil’) é uma expressão – bem como do conjunto de ações desenvolvidas no âmbito das políticas esportivas. Nesse plano, por exemplo, o esporte está relacionado aos megaeventos, de maneira que seu objetivo de número 0676 é elucidativo:

Elevar o Brasil à condição de potência esportiva mundialmente reconhecida, com apoio à preparação de atletas, equipes e profissionais, da base à excelência esportiva, com estímulo à pesquisa e inovação tecnológica, qualificação da gestão, melhoria e articulação das estruturas, com segurança e confortos nos espetáculos, fomentando a dimensão econômica’.

Tal direcionamento pode, empiricamente, ser atestado e ilustrado pelo financiamento público do esporte que – embora não seja o único aspecto a ser observado no estudo de políticas públicas – constitui indicador relevante para advertir sobre as prioridades da intervenção estatal.

Tabela 01: Principais destinos do orçamento do ME de 2014 (até 15 de Out.).

Copa do Mundo e Jogos Rio 2016	R\$ 568.415.564,00
Infraestrutura do Esporte Educacional	R\$ 152.853.044,00
Bolsa Atleta	R\$ 150.658.555,00
Administração da Sede ME	R\$ 59.939.000,00
Publicidade Utilidade Pública	R\$ 36.255.682,00
Pagamento de Pessoal	R\$ 22.184.503,00
Total Parcial	R\$ 990.306.348,00

Fonte: Cruz (2014) (Elaboração própria).

Com base nesses dados¹⁷, o jornalista esportivo José Cruz, em seu blog¹⁸, destaca que dos R\$ 1,2 bilhão (36%) do orçamento do esporte gastos até 15 de outubro de 2014, quase

¹⁷ Dados apresentados e levantados pelo jornalista esportivo José Cruz – por meio do portal ‘Contas Abertas’ – e publicados em reportagem intitulada: Maiores gastos do ministério do esporte são com Copa e Jogos Rio-2016.

50% foram destinados para a preparação e gestão dos megaeventos (Copa do Mundo e Jogos Rio 2016). O jornalista tem, ainda, o cuidado de fazer a ressalva de que nos R\$ 152,8 milhões – destinados à infraestrutura do esporte educacional – estão incluídas as emendas parlamentares para quadras e pequenos ginásios. Fatos que ratificam o argumento da prioridade dos megaeventos esportivos na agenda pública brasileira.

É importante destacar [ainda] que, nesse cenário, tais eventos foram tomados como objetos de discussão e estudo [conformando a agenda acadêmico-científica]. Em função disso, ocorreu, segundo Grunennvaldt e Kunz (2013), um conjunto de ações que denunciam a pauta da ‘nova’ agenda esportiva brasileira, das quais são exemplos: o Seminário de Gestão de Legados de Megaeventos Esportivos; o 1º, 2º e 3º Fórum de Desenvolvimento do Esporte Olímpico no Brasil; além da 62ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) que debateu, no evento organizado pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), a temática dos megaeventos esportivos.

Além disso, a revista *Motrivivência* (v. 21, n. 32/33, 2009) organizou um dossiê sobre os grandes eventos na “década do esporte no Brasil” (2007-2016). Abordando de forma “multidisciplinar” e “crítica” a problemática dos megaeventos esportivos, bem como suas implicações políticas, econômicas, sociais e culturais. No âmbito do XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, realizado em Porto Alegre, em 2011, a discussão foi desenvolvida na Mesa “Megaeventos esportivos: papel das Ciências do Esporte” (GRUNENNVALDT; KUNZ, 2013).

O conjunto dessas iniciativas, acrescida de outras tantas espalhadas pelo país, elucida a preocupação das Ciências do Esporte/Educação Física no processo de apreensão do fenômeno em questão, o que denota um entendimento – da área – da necessidade e urgência de compreendê-lo em suas múltiplas dimensões, sobretudo, pela sua grandiosidade e poder normativo e simbólico. Nessa direção, Castellani Filho (2014, p. 100) situa os megaeventos esportivos como artífices de uma lógica de desenvolvimento urbano, aos quais a política esportiva se subordinou:

“[...] de forma consentida – tanto por vê-la conciliada aos interesses do setor conservador (e hegemônico) do campo esportivo brasileiro, quanto pela necessidade de legitimação junto ao campo esportivo [...] – por parte dos responsáveis pela política governamental na referida área”.

Mas, afinal, o que pode ser compreendido como megaeventos esportivos?

A ênfase dedicada a tal problemática não tem a intenção de reconhecer e/ou identificar todas as possibilidades de conceitos e interpretações dadas à questão. Longe disso, a pretensão aqui é apresentar uma definição clara e pertinente à sua discussão e compreensão.

Desse modo, toma-se emprestado de Proni (2014) um entendimento que sugere a identificação dos megaeventos esportivos a partir de três elementos característicos: o primeiro é o tamanho, ou seja, utilizar como critério o número e diversidade de atletas ou equipes participantes e a extensão e composição do público (em especial, telespectadores) que assiste ou acompanha a cobertura desse megaevento. Em geral, são competições ‘mundiais’ que ocorrem em período de curta duração (embora exija longa preparação) e, pelo seu tamanho, monopolizam a atenção da mídia internacional, sendo transmitidos “ao vivo” para os cinco continentes.

O segundo critério se refere à complexidade do planejamento e da organização, incluindo aí os mecanismos de financiamento. Existe a necessidade de construção de infraestrutura específica para as competições ou hospedagem de atletas e treinadores. Para Proni (2014), tal complexidade se manifesta, também, na gestão empresarial das federações esportivas e na criação de comitês organizadores.

E, por fim, o terceiro critério que é a existência de um legado potencial. O autor argumenta que essa ideia foi ganhando força ao longo do tempo, de maneira que hoje é impensável falar em megaeventos sem associá-lo a um conjunto de legados desejados ou prometidos. Os elevados investimentos destinados a estes eventos carecem de legitimidade, justificando a necessidade de uma herança importante de natureza econômica, social, cultural e ambiental.

A conceituação desenvolvida por Proni, apresentada aqui, reflete uma construção histórica do objeto. De maneira que o autor reconhece um processo crescente de transformação destes em “superproduções midiáticas”, distinguindo de outros eventos do passado. Um verdadeiro fenômeno emblemático da era globalizada, que vem se afirmando desde os anos 1980.

De posse destes referenciais é, ainda, fundamental ter claro que os megaeventos esportivos cumprem a função política de procurar espaços geográficos, países e regiões onde o esporte possa gerar formas de reprodução ampliada do capital no tempo e no espaço (OURIQUES, 2014).

Por isso, há uma nova geografia de realização dos megaeventos esportivos pelo mundo. A qual pressupõe abertura de novos mercados para as empresas associadas a entidades do ramo esportivo, sobretudo os fabricantes de materiais esportivos.

Essa estratégia tem vínculo com a organização e desenvolvimento capitalista na atualidade que, por isso, inclui os países em desenvolvimento – a fim de carrear novos mercados consumidores como se verifica na tabela a seguir:

Tabela 02: Distribuição geográfica dos megaeventos esportivos no mundo.

Ano	Evento	Sede
2000	Jogos Olímpicos	Austrália
2002	Copa do Mundo de Futebol	Coréia do Sul/Japão
2004	Jogos Olímpicos	Grécia
2006	Copa do Mundo de Futebol	Alemanha
2008	Jogos Olímpicos	China
2010	Copa do Mundo de Futebol	África do Sul
2012	Jogos Olímpicos	Inglaterra
2014	Copa do Mundo de Futebol	Brasil
2016	Jogos Olímpicos	Brasil
2018	Copa do Mundo de Futebol	Rússia
2020	Jogos Olímpicos	Japão

Fonte: Ouriques (2014) (Adaptação).

Há, portanto, um circuito internacional de megaeventos do qual tomam parte as cidades, buscando apresentar-se ao mundo como uma cidade global – uma cidade favorável e amigável aos negócios, um lugar seguro para morar e visitar, para divertir e consumir. O urbanismo olímpico surge com esse propósito – combinando ação estatal e interesses privados, baseando-se na monumentalidade arquitetônica, na invenção de lugares e regeneração de espaços de desvalia (MASCARENHAS, 2012).

Nesse sentido, tais eventos contam com a participação política de agentes como: os Estados nacionais que sediam, a Federação Internacional de Futebol (FIFA) ou o Comitê Olímpico Internacional (COI) como órgãos gestores, a mídia local e internacional e suas inter-relações, as empresas privadas nacionais e internacionais, as associações esportivas, os cidadãos e os turistas que dele participam.

2.5 O tempo e o lugar da Escola, da Educação Física e do Esporte Educacional na agenda esportiva brasileira.

Não temos uma cultura de esporte na escola e nem universitário. Temos um grande celeiro de atletas, mas todos formados em clubes. Em outros países, a escola é um diferencial. É da quantidade que se tira a qualidade (Rosicleia Campos, ex-judoca e atual técnica da seleção brasileira de judô feminino¹⁹).

Temos no Brasil um paradoxo: a Caixa e o Ministério do Esporte estão investindo no trabalho de formação em alguns clubes e cidades, mas, na mesma proporção, o Ministério da Educação está acabando com a educação física na escola. O número de aulas está diminuindo e agora elas podem ser até teóricas. Secretarias estaduais de Esporte ajudam atletas com bolsas, mas secretarias de Educação acabam com incentivos para que o professor treine o atleta nas escolas. O COB organiza os campeonatos juvenis e escolares, mas o número de estudantes que as escolas inscrevem tem caído. (Aristides Junqueira, técnico de atletismo²⁰).

É corriqueiro – em cada novo ciclo olímpico – a circulação de projetos para a Educação Física, para o esporte educacional e, igualmente, para escola. Em tempos de megaeventos vocalizam-se, com alguma frequência, as referências de que da escola se deve carrear os novos talentos esportivos que o país precisa (como fica nítido nos discursos em destaque). Para isso, tomam-na como a base do alto rendimento. Tal produção semântica é regada, sobretudo, pelo desejo de projetar o Brasil como uma das potências olímpicas – aspecto que justificaria a iniciação esportiva, a detecção de talentos e, também, o treinamento de crianças e jovens em idade escolar no próprio ambiente escolar.

No Brasil, críticas a tais premissas são rechaçados e colocados à prova a partir das experiências de outros países que, supostamente, adotariam tal modelo. Seguindo a lógica de importar o conjunto de experiências ‘exitosas’ de países que assumem a dianteira na corrida olímpica, a opinião pública – formada pela mídia – pressiona no sentido de qualificar/melhorar os resultados da participação brasileira nos Jogos Olímpicos – o que inclui a instrumentalização da escola, da Educação Física e dos programas de esporte educacional em geral.

Dessa maneira, situar o esporte educacional na atual agenda esportiva brasileira constitui elemento fundamental para desvelar os contornos e formatação adquiridos em função dos ‘novos’ arranjos dados às políticas esportivas. Exercício que requer – inicialmente – um esforço para apanhar as implicações da participação brasileira nas Olimpíadas de

¹⁹ Disponível em: http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2014/07/140724_esporte_olimpico_cc. Acesso em: 02 Nov. 2014.

²⁰ Disponível em: http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2014/07/140724_esporte_olimpico_cc. Acesso em: 02 Nov. 2014.

Sydney, em 2000, mesmo porque ela se estabelece como um marco importante e fundamental, já que implica desdobramentos significativos no conjunto de políticas dedicadas à dimensão educacional do esporte.

Assim, naquele ano, existia a expectativa de que o Brasil superasse aquilo que, até então, era a sua melhor participação nos Jogos Olímpicos. Entretanto, o pífio resultado alcançado²¹ pela delegação brasileira frustrou o país. O que permitiu – a diversos setores da sociedade – questionar os motivos para aquele resultado. Dessa forma, de um lado, o ‘vexame’ olímpico do Brasil em Sydney reacendeu a retórica de que a falta de formação e de esporte de base eram os responsáveis pelo fracasso (SOUZA Jr., 2006). De outro, criou a expectativa de intervenção do Estado, já que havia a necessidade “incontestes” de combater os aspectos que fragilizavam o esporte nacional.

Desse caldo, um dos desdobramentos foi a convocação e instalação de uma Câmara Setorial de Esporte – um fórum de debates – com a finalidade de formular a Política Nacional do Esporte. Tal Câmara Setorial foi formada por quatro grupos temáticos, a saber: a) esporte de base; b) desenvolvimento do esporte; c) esporte de rendimento; e d) esporte para portadores de deficiência (ASSIS DE OLIVEIRA, 2009).

O resultado da combinação desses dois elementos – ‘vexame’ de Sydney e instalação da Câmara Setorial – foi a criação de programas de esporte educacional e o processo de revisão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando a Educação Física obrigatória na Educação Básica.

Em síntese o que se observou foi “[...] um movimento de revalorização das práticas esportivas nas escolas, seja por meio da disciplina curricular Educação Física, seja por meio de programas específicos, ou ainda com a retomada das competições estudantis” (ASSIS DE OLIVEIRA, 2009, p. 09).

É dessa “ninhada” o “Programa Esporte na Escola” – uma política da área social do governo FHC – que carregava a propaganda de que o ‘esporte’ e a ‘educação’ formaria uma dupla campeã. Havia, nele, a promessa de atender 36 milhões de estudantes de escolas públicas, bem como a alterações na infraestrutura esportiva das instituições de ensino, a fim de viabilizar o acesso ao esporte (BRACHT; ALMEIDA, 2013).

O exame atento e criterioso a este conjunto de medidas permite identificar – antes mesmo da chegada do PT à presidência e, também, os megaeventos esportivos ao país – um processo de aproximação e reedição dos discursos e práticas que colocam ao esporte

²¹ Em Atlanta, 1996, o país ficou em 25º lugar no quadro geral de medalhas, já em 2000 ocupou-se o 52º lugar: uma perda de 27 posições – um resultado ‘vexatório’ para o país.

educacional/Educação Física/escola a função de projeção e/ou identificação de talentos esportivos necessários ao desenvolvimento do alto rendimento. Muito embora, esse movimento ganhe impulso com a agenda dos megaeventos.

As eleições de 2002, como se sabe, elege Lula presidente e [consequentemente] pavimentam a chegada do PT e sua coalizão à Presidência da República. O novo governo buscou [inicialmente] acomodar a base aliada, criando [para isso] novas estruturas normativo-organizacionais. Um exemplo, nesse sentido, foi o Ministério do Esporte – um órgão responsável pela gestão, formulação e implantação de políticas voltadas ao setor.

As primeiras iniciativas do governo [liderado pelo PT] foram no sentido – pelo menos no discurso oficial – de democratizar as práticas esportivas a todos os alunos da Educação Básica, tomando o esporte a partir do preceito constitucional que o define como direito, como foi o caso do Programa Segundo Tempo. Muito embora, agregado a essa compreensão estivesse a ideia de combate às drogas e à violência, de formação integral, de prevenção de doenças, entre outras (SILVA; SILVEIRA; ÁVILA, 2007).

Nesse direcionamento, seu público-alvo foi eleito segundo critérios de vulnerabilidade e exposição a riscos pessoais e sociais – segundo os indicadores oficiais. Mediado, portanto, pelo ideário que baliza o processo de inclusão/exclusão social (OLIVEIRA; SILVA, 2007).

O incremento chega quando os megaeventos participam [como princípio organizador/norteador] da agenda esportiva brasileira. A III CNE reflete bem essa guinada, sobretudo por meio do Plano Decenal de Esporte e Lazer (PDEL). Flausino (2013) argumenta que no PDEL os megaeventos tornaram-se a prioridade. Para o qual o objetivo principal é a promoção do esporte de rendimento a fim de projetar o Brasil como potência esportiva mundial. Para isso o documento elege como uma das metas:

Ficar entre os 10 melhores colocados nas olimpíadas 2016 e entre os 5 melhores colocados nas paraolimpíadas 2016, e entre os 50 melhores nas surdo-olimpíadas 2013 e 2017; ficar entre os 03 melhores colocados nos Jogos Pan-americanos de 2011 e entre os 02 melhores em 2015 e ficar entre os 5 melhores nos jogos Pan-americanos de surdos 2011 e 2015 [...] (BRASIL, 2010, p. 01).

Não obstante, a materialização deste objetivo supõe a instrumentalização do esporte educacional e da própria Educação Física – reeditando (no documento) o discurso da pirâmide esportiva, sobretudo na linha estratégica ‘Esporte de Alto Rendimento’. Há, portanto, uma série de passagens no documento que indicam a pirâmide esportiva, os destaques a seguir são emblemáticos:

- a) Implantar uma política pública que priorize o esporte, da base ao alto rendimento, no âmbito Municipal, Regional, Estadual e Nacional, desenvolvendo a prática de um maior número de modalidades olímpicas, para-olímpicas, não-olímpicas, paradesportivos e surdo-olímpicos;
- b) Garantir, ampliar e fiscalizar as parcerias entre Instituições de Ensino Superior (IES), escolas, clubes, academias, entidades, ONGs, associações e outros espaços de prática esportiva e os governos federal, estadual e municipal, garantindo recursos financeiros para deteção de talentos e prática do esporte e paradesporto e desporto de surdo de formação continuada e permanente e de rendimento, aproveitando o corpo técnico, espaços e equipamentos nos momentos em que habitualmente são pouco utilizados;
- c) Restaurar as bases, que são as escolas e as instituições de ensino superior, provendo-as de equipamentos adequados, reformando sua estrutura física, qualificando os profissionais de educação física e estimulando os pais a participar das escolas juntamente com os adolescentes, para possibilitar o desenvolvimento do esporte e do paradesporto e desporto de surdo de rendimento na infância e na adolescência;
- d) Desenvolvimento do esporte de alto rendimento em diferentes níveis escolares;
- e) Otimizar o esporte de rendimento em IES públicas e privadas, dando prosseguimento ao processo de formação;
- f) Potencializar, transformar os centros de Educação Física das IES Públicas e Privadas em centros de excelência de esporte de alto rendimento, utilizando a estrutura física e a massa crítica, os laboratórios multidisciplinares que deverão receber novos equipamentos destinados ao desenvolvimento de atletas de alto rendimento;
- g) Criação de uma estrutura política esportiva padronizada desde as escolas até os centros de excelência, ampliando o centro de pesquisa do Esporte de Alto Rendimento, bem como escolas para formação de técnicos esportivos nas diversas modalidades, com graduação em Educação Física;
- h) Integração entre Esporte e Educação, em todos os níveis de governo, para que a formação esportiva seja obrigatória (BRASIL, 2010, p. 01, grifos do autor).

Frente aos aspectos aludidos, o PDEL reescreve um discurso a algum tempo presente na Educação Física brasileira, qual seja: a retomada da ideia de pirâmide esportiva, subordinando, mais uma vez, o esporte educacional/Educação Física e a escola àquilo que é de interesse do setor esportivo *stricto sensu* “[...] tornando perceptível o corte, já denunciado, da perda do projeto político-pedagógico da Educação Física para o esporte de rendimento. Em outras palavras, a subordinação da Educação Física à política esportiva” (BRACHT; ALMEIDA, 2003, p. 94). Argumentos ratificados na passagem a seguir:

O governo trabalha para garantir o legado material, com construção das instalações olímpicas, e, ainda, consolidar o acesso da população à prática esportiva, com equipamentos de qualidade. Um dos grandes legados olímpicos será a consolidação da Rede Nacional de Treinamento. Na base da pirâmide está a grande massa de crianças e jovens brasileiros cujos talentos são identificados em clubes, programas sociais [...] que tem a missão de promover a iniciação esportiva (MINISTÉRIO DO ESPORTE, 2013²²).

²² Informação produzida e publicada pelo Ministério do Esporte. Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/index.php/fique-por-dentro/67-lista-fique-por-dentro/45549-governo-federal-trabalha-de-forma-articulada-para-construir-o-legado-esportivo-do-rio-2016>. Acesso em: 16 mar. 2014.

2.6 A crítica acadêmica ignorada.

A despeito dos ‘novos’ arranjos da política esportiva [em destaque acima] pesquisadores e estudiosos da área da Educação Física/Ciências do Esporte não se furtaram a empreender críticas e proposições.

Para Mascarenhas (2012, p. 55), por exemplo, “[...] o que está no escopo da ambição olímpica [traduzida no PDEL], na verdade, é a massificação esportiva a partir do ambiente escolar [...]”. Um entendimento, segundo o autor, distante daquele que o identifica como patrimônio cultural da humanidade, como elemento da cultura corporal de um povo.

Lino Castellani Filho (2008), noutro sentido, observa que essa lógica da massificação esportiva [presente no Plano Decenal] supõe que da quantidade possa extrair a qualidade – formatando [assim] o selecionado brasileiro responsável pela representação nacional.

Ainda como desdobramentos da agenda esportiva brasileira, outros estudiosos do campo têm identificado e combatido tais prerrogativas. É o caso de Betti (2009) que alerta para a demanda colocada à Educação Física diante do projeto olímpico. Juntam-se a ele Grunennvaldt e Kunz (2013) que destacam a possibilidade de vir a ser criado um “novo” discurso persuasivo para, novamente, a escola, o esporte educacional e a Educação Física Escolar serem “escalados” para fomentar o desenvolvimento do esporte de rendimento brasileiro.

Ademais, Dantas Jr. (2013) assevera que a atual forma de promoção de eventos esportivos escolares não contempla o esporte em sua dimensão formativa, e, de igual modo, a realização de megaeventos esportivos, enquanto proposta/legado, não considera os aspectos educativos e de formação cultural para as crianças e jovens brasileiros. Lucena (2013) desconfia do propósito de dividir a política de esportes do Brasil em três vetores para buscar recursos (atividade de lazer, esporte educacional e esporte de alto nível), já que – para o autor – essa proposição é traída na medida em que governo enfatiza o esporte de alto rendimento perspectivando transformar o país numa “potência esportiva”, centrada na descoberta/identificação de talentos, e não numa “nação esportiva” – centrada no “costume esportivo” (adquiridos nos tempos dedicados ao lazer e à escolarização).

Bracht e Almeida (2013), diante do risco renovado de que os megaeventos esportivos instrumentalizem a Educação Física, argumentam que existem zonas de conflito entre os códigos e os princípios do modelo dominante de esporte e os da instituição escolar. Para eles, sem submeter-se à lógica do sistema esportivo, a escola deve integrar o esporte aos objetivos

educacionais. Sugerem, portanto, a manutenção da agenda de discussão sobre a construção de uma “forma escolar” para o esporte – o que é tratado como um compromisso político.

Darido *et al.* (2014) argumentam, também, que a relação da Educação Física com os megaeventos esportivos tem sido conjecturadas como via de mão única – de subordinação da Educação Física escolar aos megaeventos esportivos. Para os autores, a ideia propalada é de que o sucesso esportivo no Brasil está na dependência das aulas de Educação Física escolar. Sobretudo a partir da noção de que essa componente curricular constitui espaço privilegiado na preparação, detecção e seleção de novos talentos esportivos que possam representar o país. E acrescentam:

Quando o assunto são os legados dos megaeventos e a articulação com a Educação Física escolar, parece-nos que o discurso legitimador ainda permanece ancorado em uma perspectiva reducionista, que desconsidera a Educação Física escolar como componente curricular com objetivos próprios, que tematiza o esporte como conteúdo de ensino, mas que não está subordinado aos códigos do sistema esportivo e, portanto, não está a serviço desse sistema, tal como na constituição da base de um modelo piramidal, com vista à revelação de talentos esportivos (DARIDO *et al.* 2014, p. 166).

Em considerando esse quadro, o suposto é que existe e persiste uma articulação e subsunção do esporte educacional ao esporte de rendimento. Mesmo porque a necessidade de produção e projeção de novos talentos esportivos ‘atualiza’ e legitima o propalado modelo piramidal esportivo. Cujas formatações impacta a cultura esportiva escolar e, conseqüentemente, a formação do costume esportivo do brasileiro, dado [sobretudo] seu caráter instrumental. Por isso, o objetivo do estudo [em questão] é analisar e problematizar a configuração das políticas de esporte educacional, organizadas a partir de 2003 [pelo Governo Federal – leia-se Lula e Dilma].

Por tudo isso, cabe [então] observar que foram delineados, ao longo deste capítulo, os traços mais gerais e mais pertinentes à compreensão das políticas esportivas em curso [no Brasil] nos últimos doze anos e suas repercussões para a estruturação/formação do setor esportivo no país.

Tal panorama, como um ponto de partida, é absolutamente justificável na perspectiva da análise histórica. Mesmo porque é conhecida a metáfora [de Marx (1968, p. 4)] segundo a qual “A anatomia do homem é a chave para a anatomia do macaco”. Ou seja: “[...] somente quando uma forma mais complexa se desenvolve e é conhecida é que se pode compreender inteiramente o menos complexo – é o presente, pois, que esclarece o passado” (PAULO NETTO, 2011, p. 48).

Desse modo, ao traçar o quadro geral da política esportiva nos/dos governos Lula e Dilma [como um ponto de partida] tem-se a representação inicial do todo que, convertido em objeto de análise por meio dos processos de abstração, resulta numa apreensão do tipo superior, expressa no concreto pensado.

Tal procedimento pode ser assim sistematizado: parte-se do empírico (real aparente) [política esportiva dos governos Lula e Dilma], procede-se à sua gênese analítica (mediações abstratas) [volta ao passado – a ser desenvolvida no próximo capítulo] e retorna-se ao concreto, isto é, à complexidade do real que apenas pode ser captado pelos processos de abstração do pensamento [ou seja, às políticas de esporte educacional – movimento elaborado no último capítulo].

Nesse sentido, a “volta ao passado” é fundamental para compreender a organização do modelo piramidal esportivo. Sobretudo porque tal arquétipo guarda especificidades condizentes com um determinado período da história brasileira, o qual – portanto – exige tratamento cuidadoso e criterioso. Por certo há similaridades – e mesmo por isso deve-se conhecê-las – contudo o que se observa hoje no campo das políticas esportivas afetas à dimensão educacional guardam peculiaridades que só podem ser apreendidas em sua existência atual. De maneira que as equivalências e correspondências não garantem que os fenômenos sejam os mesmos.

CAPÍTULO II

3 A ESCALAÇÃO DA EDUCAÇÃO, DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DO ESPORTE NA CORRIDA PELO CRESCIMENTO/MODERNIZAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO – (1930-até os dias atuais).

3.1 Considerações iniciais...

Ao capítulo em questão cabe o objetivo de apreender a complexidade, singularidades e imbricações que medeiam às relações entre a ‘evolução’ do modelo de desenvolvimento econômico brasileiro e a construção/materialização de sua política educacional e esportiva.

Para tanto, o ano de 1930 constitui um marco temporal importante. O qual – longe de ser uma demarcação arbitrária – decorre do entendimento de que no bojo do projeto de desenvolvimento/modernização do Brasil – inaugurado naquele período – estava inscrita a ambição de projeção definitiva do país no contexto capitalista de então. Fato que leva o Estado brasileiro a colocar todos os seus aparelhos a serviço de tal projeto. O que tem implicações, por demais importantes, no conjunto das políticas educacionais e esportivas.

Mesmo porque, a análise da ‘evolução’ das políticas de educação e de esporte não pode se furtar a considerar a dinâmica e evolução do desenvolvimento econômico, bem como seus meandros e articulações, acrescido dos antagonísticos e complexos processos sociais que com ele se confrontam. De forma que apanhar o sentido de determinada política exige ir além de sua esfera específica. Buscando, portanto, entender o significado do projeto socioeconômico e político do Estado e as contradições que engendram do momento histórico em avaliação.

A despeito da pertinência desse movimento, Gramsci, por meio do conceito-chave ‘bloco histórico’ – unidade entre estrutura socioeconômica e superestrutura político ideológica²³ – atesta a necessidade de descortinar o vínculo orgânico entre estes dois elementos na análise de um dado sistema social. Os quais, pela sua relação dialética, constituem momentos igualmente determinantes (PORTELLI, 1977).

²³ Para o pensador italiano, a estrutura socioeconômica corresponde ao conjunto de forças sociais e do modo de produção que, com base no nível de produção das forças materiais de produção, organizam-se em agrupamentos sociais representando uma função e guardando determinada posição na própria produção. A superestrutura político ideológica – na qual está situada a educação, o lazer, o esporte, a política... – embora com autonomia relativa, corresponde ao reflexo do conjunto das relações sociais de produção, de maneira que a análise desta implica o estudo indireto daquela! (PORTELLI, 1977).

Consequentemente, tal abordagem é útil por considerar a dinâmica da estrutura e, também, por sublinhar a influência da superestrutura em sua “evolução”. Mesmo porque, para Gramsci, na avaliação de Portelli (1977), não há primazia de um ou outro elemento desse bloco, já que há um vínculo orgânico assegurado pelos intelectuais²⁴.

De posse desse arcabouço categorial, a perspectiva colocada (já referida anteriormente) é a de compreender a relação entre o “oleiro” e o “barro” a partir da qual foram construídas as políticas de educação, Educação Física e esporte na sequência dos anos de 1930. Isso porque a ação pedagógica – que apanha e implica os três campos – se reflete para ‘fora’ de seu próprio ato. De maneira que é na relação/tensão com o mundo exterior que se encontra o seu sentido e a sua funcionalidade.

Ressalva-se, entretanto, que não se tem a intenção de realizar uma sistematização exaustiva dessas políticas, nem a descrição detalhada de cada iniciativa. O objetivo, portanto, limita-se a indicar os aspectos mais importantes e esclarecedores à compreensão do papel desempenhado pela educação/Educação Física/esporte na sequência dos anos de 1930. A busca, consequentemente, é por reconhecer as tendências no desenvolvimento histórico dessas políticas – procurando sua inteligibilidade.

Para tanto, adotou-se a categorização/periodização da formação econômica brasileira – elaborada por Gonçalves (2013) – que reconhece [a partir de 1930] as seguintes fases: desenvolvimentismo, substituição de importações e industrialização (1930-1979); crise, instabilidade e transição (1980-1994); e Modelo Liberal-Periférico (de 1995 em diante).

No entanto, a busca pela inteligibilidade do papel desempenhado pelas políticas educacionais e esportivas, na sequência dos anos 1930, cobra [do conjunto de pesquisadores] uma organização criteriosa e atenta às nuances e especificidades de cada período da história brasileira. Alerta que implica na necessidade de ajuste e/ou adaptação da mencionada periodização, mesmo porque é crucial apanhar as particularidades socioculturais e políticas que atravessam os períodos históricos que englobam a Era Vargas (1930-1945), a República Populista (1945-1964) e a Ditadura Militar (1964-1985).

A justificativa pra tal orbita em torno do reconhecimento de que a realidade educacional e esportiva reúne aspectos que extrapolam a dimensão econômica, guardando, portanto, vínculos com aspectos sociais, políticos e culturais que não podem ser negligenciados.

²⁴ Para Portelli (1977) os intelectuais correspondem à camada social encarregada de gerir a superestrutura do bloco histórico – cada grupo social, engendrado de uma função essencial no mundo de produção econômica cria (ao passo que cria a si próprio) uma ou várias camadas de intelectuais que lhes dão homogeneidade e consciência de sua própria função no plano econômico, social e político.

3.2 O projeto nacional-desenvolvimentista brasileiro (1930-1979).

O rompimento das lideranças de São Paulo na aliança com os mineiros, no âmbito da velha política do café-com-leite²⁵, em 1929, culminou com um golpe de Estado – o Golpe de 1930²⁶ – que depôs o presidente da república [Washington Luís] e impediu a posse do presidente eleito Júlio Prestes, colocando fim à República Velha. Assim, a Revolução de 1930²⁷ pode ser caracterizada como um ponto de inflexão na história política e na formação econômica brasileira.

O significado desse movimento é fundamental para compreender a consolidação definitiva do capitalismo em terras tupiniquins. Para Coutinho (2006), depois da Abolição e da Proclamação da República, o Brasil já era um país capitalista, com um Estado burguês. Todavia só a partir de 1930 se dá efetivamente a sedimentação e a generalização das relações capitalistas, inclusive com a expansão daquilo que Marx caracterizou como “modo de produção especificamente capitalista” – a indústria.

Para tanto, tal movimento permitiu que setores das oligarquias agrárias deslocassem a oligarquia cafeeira do papel hegemônico do bloco no poder; cooptassem alguns segmentos da oposição da classe média; e empreendessem processos de transformação que se consolidaram efetivamente a partir de 1937, com a implantação da ditadura do Estado Novo (COUTINHO, 2006).

Na mesma direção, o autor argumenta, ainda, que, sob a égide do Estado, promove-se uma rápida industrialização ‘pelo alto’, já que a política de industrialização brasileira não foi resultado consciente da ação do empresariado. Nesse sentido, o grande protagonista da industrialização brasileira foi o próprio Estado que, por meio de políticas cambiais e de crédito, favoreceu a indústria, mas, também, interveio diretamente na construção de empresas estatais, sobretudo nos setores estratégicos (energético e siderúrgico).

²⁵ A política do café-com-leite constituiu em uma estrutura de poder empregado no Brasil durante a República Velha (1889-1930), cujo revezamento das oligarquias paulista e mineira permitiam o predomínio político de cafeicultores e fazendeiros na direção da presidência do país.

²⁶ Um movimento armado liderado pelos estados de Minas Gerais, Paraíba e Rio Grande do Sul que teve o mérito de levar Getúlio Vargas ao poder em 03 de novembro daquele ano.

²⁷ Behring e Boschetti (2011) destacam a análise de Florestan Fernandes sobre tal movimento, a qual implica importância periférica aos episódios de 1930 [diferente da maior parte da historiografia brasileira]. Segundo ele, argumenta as autoras, a Independência e os processos de substituição de importações principalmente a partir de 1950 são mais relevantes para a explicitação de nossa via não clássica de transição ao capitalismo.

Por isso, a década de 1930 marca a transição da economia agroexportadora para a economia industrial, iniciando-se um longo período de meio século conhecido como Era Desenvolvimentista.

O auge do desenvolvimentismo ocorre nos anos 1950-60. Nessa quadra, o modelo desenvolvimentista aprofundou-se, uma vez que estava valorizada a implementação do capital financeiro no país. A chegada das multinacionais durante o Governo Juscelino – com investimento nos setores de bens de consumo duráveis e o início da construção do setor de bens de capital e da indústria de base com vultosos aportes estatais são elementos constitutivos dessa fase do desenvolvimento capitalista brasileiro (CASTELO, 2012).

Nesse contexto, a participação da indústria na composição do Produto Interno Bruto (PIB) é emblemática da transformação sofrida pelo país: em 1929/1930 girava em torno de 12%, contrastando com expressivos 26% em 1979/1980. A queda relativa de participação da agropecuária se desdobrou no avanço de outras indústrias (construção, indústria extrativa mineral e serviços industriais de utilidade pública) e a crescente participação do setor terciário – serviços – na economia (GONÇALVES, 2013).

Ademais, outra grande contribuição do movimento de 1930 foi a de conciliar a ideologia Nacional-Desenvolvimentista com a política oficial. Uma ideologia que, de forma simplificada, pode ser entendida a partir de um projeto de desenvolvimento econômico fundada na industrialização substantiva de importações/intervencionismo estatal/nacionalismo (GONÇALVES, 2013).

Castelo (2012) assinala que essa ideologia surge como uma mistura eclética de diferentes escolas teóricas, entretanto, qualquer que seja sua matriz político-ideológica, tal modelo supõe o deslocamento do poder econômico na direção da burguesia industrial em detrimento dos grandes proprietários de terra e recursos naturais. Em síntese, este modelo pode, então, ser caracterizado pelo papel ativo do Estado na promoção da industrialização com participação estatal na produção através da criação de empresas públicas; pela participação do empresariado nacional privado e das empresas transnacionais – formando sua base de sustentação.

De maneira esquemática e panorâmica, apresenta-se [a seguir] um quadro-resumo a respeito da ideologia nacional-desenvolvimentista:

Quadro 01: Nacional-Desenvolvimentismo.

Trinômio	Ideologia do Desenvolvimentismo
Industrialização substantiva de importações	Industrialização
Intervencionismo estatal	Soberania
Nacionalismo	
Estratégia de Desenvolvimento Econômico	Processo Político
Crescimento Econômico	Deslocar o poder econômico e político dos grandes proprietários de terras e recursos naturais para a burguesia industrial
Industrialização	
Mudança da estrutura produtiva	Redução da vulnerabilidade externa estrutural: pilares
Redução da vulnerabilidade externa estrutural	Alteração do padrão de comércio exterior
	Menor dependência em relação à exportação de <i>commodities</i>
Plano da política econômica	Mudança na estrutura de importação
Planejamento econômico	Redução do coeficiente de penetração das importações
Política comercial protecionista	Encurtamento do hiato tecnológico
Política industrial proativa	Fortalecimento do sistema nacional de inovações
Incentivos ao investimento privado na indústria de transformação	Tratamento diferenciado para o capital estrangeiro
Investimento estatal nos setores básicos	Ausência de tratamento nacional via discriminação nas compras governamentais etc.
Preferência revelada pelo capital privado nacional	Restrição de acesso a determinados setores
Subordinação da política de estabilização macroeconômica à política de desenvolvimento	Imposição de critérios de desempenho
Política fiscal expansionista	Restrição na obtenção de incentivos governamentais
Juro real negativo	
Expansão do crédito seletivo	
Câmbio diferenciado	

Fonte: Gonçalves (2013).

Estrategicamente – conforme quadro-resumo – o nacional-desenvolvimentismo opta pelo crescimento econômico baseado na mudança da estrutura produtiva e na redução da vulnerabilidade externa estrutural. Este último implica em: a) alteração do padrão de comércio exterior via menor dependência em relação à exportação de *commodities*; b) encurtamento do hiato tecnológico por meio do fortalecimento do sistema nacional de inovação; e c) tratamento diferenciado para o capital estrangeiro e ausência de tratamento do nacional (GONÇALVES, 2013).

Gonçalves destaca, ainda, que, embora o período desenvolvimentista tenha se estendido por meio século, sua trajetória não foi linear, uma vez que houve [nesse período] inflexão e ruptura, variando significativamente em distintos momentos da história brasileira. Observação que implica em compreender que a Era Desenvolvimentista não constitui uma “era dourada” do desenvolvimento do Brasil.

Mesmo porque [embora] o processo de modernização tenha avançado; o setor agroexportador tenha perdido centralidade na economia; com formação de economia industrial e mercado interno relativamente grande; com progresso nas áreas social, política e institucional – sufrágio universal, leis trabalhistas e de proteção social²⁸ – houve [lamentavelmente] redução dos direitos políticos, sobretudo nos regimes ditatoriais ou autoritários, além da ausência de ações que implicasse na distribuição de renda e riqueza, bem como a persistência das deficiências nas áreas de saúde, saneamento, educação, moradia, segurança, meio ambiente, transporte e seguridade social.

Pinho (2012) alerta que, do ponto de vista socioeconômico, o Nacional-Desenvolvimentismo de 1930 a 1980 foi marcado fundamentalmente pela concentração social da renda e por um mercado interno inexpressivo (em desacordo com Gonçalves), a despeito do fato de que tenha contribuído para a urbanização, a industrialização e a modernização da sociedade brasileira. Do ponto de vista das relações Estado/sociedade, segundo o autor, este modelo marginalizava integralmente a instância parlamentar-partidária bem como os setores populares dos processos decisórios em matéria de políticas públicas.

Nesse sentido, conclui Gonçalves, o nacional-desenvolvimentismo em suas “cópias infieis” na América Latina, particularmente no Brasil, teve um viés economicista. Tratava-se, portanto, de um projeto que negligenciava questões próprias do processo de desenvolvimento que incluíam as dimensões política, social e institucional.

Ademais, cabe reconhecer que junto à implantação de uma malha industrial o país importou – também – o *ethos* que caracterizava a organização e a produtividade do trabalho nas indústrias. Mais do que isso, incorporou um modelo de organização social resultante de uma demanda crescente por um novo tipo de trabalhador, cujo comportamento, ou melhor, o modo de viver e de sentir a vida viabilizasse a formação de um homem capaz de conduzir o trabalho nas indústrias brasileiras.

O que está em discussão não é outra coisa senão o modelo fordista de organização e racionalização do trabalho, o qual se materializa a partir de uma série de estratégias que tem a pretensão de restabelecer a unidade entre as relações de produção, os aparelhos de hegemonia e as novas exigências de acumulação colocadas por ocasião da crise de 1914/1930.

Dessa maneira, o fordismo pode ser identificado por:

²⁸ Para Coutinho (2006) tais avanços representam uma articulação da burguesia para a obtenção do consenso de segmentos importantes das camadas populares, muito particularmente da classe operária urbana com carteira assinada – uma hegemonia com caráter seletivo, limitado e excludente, portanto.

[...] um conjunto de inovações técnicas combinadas a mudanças de gestão que se articulavam visando à produção em larga escala e o consumo em massa, o que se somava a uma forma de organização do trabalho baseada tecnologicamente num sistema de máquinas de caráter rígido e um modo de regulação social com a produção de normas, valores e instituições cuja atuação objetivava o controle tanto dos conflitos intercapitalistas como das tensões entre capital e trabalho (MASCARENHAS, 2005, p. 60).

Para o autor, baseado em Frigotto (1999), seu desenvolvimento tem impulso na crise de 1930, entretanto só no pós-2ª guerra – quando as teses keynesianas abriram caminho para a intervenção estatal na economia e quando, no plano da superestrutura, toma corpo a noção de *Welfare State* (ou seja, do Estado de Bem-Estar Social) – tal lógica veio a se solidificar como um verdadeiro modo de orientação social e cultural da vida.

Behring e Boschetti (2011, p. 86) partilham desse entendimento, principalmente ao destacar que “O fordismo foi [...] bem mais que uma mudança técnica, com a introdução da linha de montagem e a eletricidade: foi também uma forma de regulação das relações sociais, em condições políticas determinadas”. Para as autoras, o que existiam de novo, em Ford, era a perspectiva de combinar produtividade em massa com consumo de massa o que [em última instância] supunha um novo sistema de reprodução da força de trabalho, assim como uma política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética, uma nova psicologia, enfim um novo tipo de sociedade (democrática, racionalizada, moderna e populista).

Gramsci (2001), no clássico “Americanismo e Fordismo”, identifica a relação social fordista como artífice de uma lógica de produção de um novo homem situado numa nova sociedade capitalista. Para o pensador italiano, a articulação entre produção em massa e consumo de massa implica em controle sobre o modo de vida e as formas de consumir dos trabalhadores.

Neste interim, a questão central é: como as políticas educacionais e esportivas se adaptam, conformam ou enfrentam a necessidade de formação técnica e comportamental adequadas à produção e reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida no âmbito do projeto nacional-desenvolvimentista brasileiro?

3.2.1 Políticas educacionais e esportivas na Era Vargas (1930-1945).

Nesse texto, o período que se estende de 1930 a 1945 tem sido nomeado de Era Vargas. Uma vez que os componentes de autoritarismo e nacionalismo que costumam ser vistos como marcas do Estado Novo (1937-1945) já se faziam presentes na própria Revolução de 1930. Devido, sobretudo, à influência das Forças Armadas e da Igreja Católica que

concorreram para viabilizar tal movimento – na medida em que viam nele a possibilidade de colocar em prática seus projetos de ‘educação do povo’ (HILSDORF, 2003).

Contudo, é fundamental ter claro que a fase inicial da Era Vargas (1930-1937) foi marcada por instabilidade política gerada, principalmente, por conflitos de interesses das várias facções revolucionárias que o apoiavam: de um lado, verificou-se a reivindicação dos tenentistas para sua permanência até a realização de alterações radicais na ordem social; e, de outro, os constitucionalistas – formados por conservadores e moderados – reclamando uma constituição que fosse capaz de conter o processo de centralização em vigor.

Nesse contexto, a continuidade de Vargas no poder implica em golpe de Estado que culmina no Estado Novo – um regime político declaradamente autoritário. Ressalva-se que, nos momentos políticos conduzidos por Vargas, o país experimentou duas constituições bastante diferentes entre si: a Constituição de 1934 – de inspiração liberal, porém com inovações importantes (fundamentalmente pelo seu caráter democrático!) – e a Constituição de 1937 – de cunho autoritário, uma vez que inspirada em constituições de regimes fascistas europeus.

No âmago da alardeada ambição de ‘reconstrução da nação’ – característica do período – a educação ganhou papel de destaque, não por acaso, coerente com o horizonte ideológico fincado pelo projeto de nação a se formar. Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), avaliando esse processo, sustenta que, nesse período – fruto de uma concepção salvacionista – a intervenção educativa foi superestimada, a ponto de parecer que nela estava contida a solução para os problemas do país (sociais, econômicos e políticos).

Nos anos 1930, esse espírito salvacionista, adaptando às condições postas pelo primeiro governo Vargas, enfatiza a importância da ‘criação’ de cidadãos e de reprodução/modernização das ‘elites’, acrescida da consciência cada vez mais explícita da função da escola no trato da ‘questão social’ (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011, p. 15-16).

É desse período uma das ações mais relevantes para a estruturação/organização do sistema educacional brasileiro²⁹, qual seja: a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, em 14 de novembro de 1930. Tratava-se, portanto, de uma medida que viabilizava a intervenção/tutela do Estado sobre a educação, adaptando-a segundo os interesses político-econômicos que conduzia o país.

²⁹ Vale destacar que, em função da estrutura federativa da Primeira República, o ensino brasileiro, até os anos 1930, não pode se estruturar num sistema nacional integrado, o que implicou – entre outras coisas – na inexistência de uma política nacional para a educação.

Dessa forma, já no Governo Provisório, foram empreendidas reformas que atingiram os vários níveis de ensino, em todo o território nacional. A chamada Reforma Francisco Campos teve (embora num movimento centralizador!) o mérito de definir [a partir de um conjunto de decretos] uma estrutura orgânica para o ensino superior, secundário e comercial brasileiro (VIEIRA; FARIAS, 2011). Tais decretos estão sumariados no quadro a seguir:

Quadro 02: Reformas Francisco Campos.

Decretos	Deliberação
Decreto 19.851, de 11 de Abril de 1931.	Criou o Conselho Nacional de Educação.
Decreto 19.851, de 11 de Abril de 1931.	Dispôs sobre a organização do ensino superior no Brasil e adotou o regime universitário.
Decreto 19.852, de 11 de Abril de 1931.	Dispôs sobre a universidade do Rio de Janeiro.
Decreto 19.890, de 18 de Abril de 1931.	Dispôs sobre a organização do ensino secundário.
Decreto 19.941, de 30 de Abril de 1931.	Instituiu o ensino religioso como matéria facultativa nas escolas públicas.
Decreto 20.158, de 30 de Junho de 1931.	Organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador.
Decreto 21.241, de 14 de Abril de 1932.	Consolidou as disposições sobre a organização do ensino secundário.

Fonte: Shiroma, Moraes e Evangelista (2011); Ghiraldelli Jr. (2009) (Elaboração própria).

Foge ao escopo deste texto a análise detalhada de cada um dos decretos que conformam a referida reforma. No entanto, merece destaque a rigidez da tutela do Estado sobre o ensino nacional. Para Vieira e Farias (2011) as principais críticas – desferidas às reformas empreendidas por Campos – decorrem do teor enciclopédico e elitizante de sua proposta curricular.

No contexto em questão, ganha densidade, também, um debate entre católicos e liberais, agravada pela disputa de interesses entre o público e o privado que se explicitam nos encaminhamentos em torno da construção da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Paralelo a isso, porém não apartado, despontam profissionais e estudiosos que vão assinalar um período de franco desenvolvimento da educação brasileira: Fernando Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho para fazer referência aos mais conhecidos.

Para esse setor de intelectuais e educadores, o emergente processo de industrialização demandava políticas educacionais que assegurassem uma educação moderna, capaz de incorporar novos métodos e técnicas e que fosse eficaz na formação do perfil de cidadania adequado a esse processo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p.19).

Nesse escopo, o pensamento escolanovista começa, então, a firmar-se como ideário pedagógico – sedimentando as condições para a gestão de um movimento renovador que se desemboca no Manifesto de 1932 (VIEIRA; FARIAS, 2011). Tal manifesto, redigido por

Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores e intelectuais, trazia a marca da diversidade teórica e ideológica, muito embora apresentasse princípios que defendiam a escola pública laica, obrigatória, gratuita e o ensino comum para os dois sexos (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Sobre o Manifesto de 1932 é importante destacar que ele incorpora o discurso de subordinação do desenvolvimento material do país à educação. Sobretudo ao argumentar que:

[...] evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, [e que] é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade [...] (AZEVEDO *et al.*, 1984, p. 467).

Por outro lado, a apropriação da pedagogia renovada – também chamada de Escola Nova – foi fundamental para o arrefecimento das tensões sociais e a atualização dos projetos reformistas. Mesmo porque foi capaz de ir além do amoldamento/adequação do trabalhador a uma determinada demanda industrial, preocupando-se, também, com a fixação de homens e mulheres no campo – na esperança de conter o crescimento urbano.

Com a implantação do Estado Novo e, por consequência, a mudança nas circunstâncias políticas, a nova Constituição de 1937 delegou à educação a função de “[...] equacionar a ‘questão social’ e combater a subversão ideológica” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 22).

Em 1942, o então ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, implementou outro conjunto de reformas – conhecidas como Leis Orgânicas do Ensino – que flexibilizaram e ampliaram as Reformas Francisco Campos.

Quadro 03: Leis Orgânicas do Ensino.

Decretos	Deliberação
Decreto-lei 4.048, de 22 de Janeiro de 1942.	Lei Orgânica do Ensino Industrial.
Decreto-lei 4.073, de 30 de Janeiro de 1942.	Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).
Decreto-lei 4.244, de 09 de Abril de 1942.	Lei Orgânica do Ensino Secundário.
Decreto-lei 6.141, de 28 de Dezembro de 1943.	Lei Orgânica do Ensino Comercial.
Decretos-leis 8.529 e 8.530, de 10 de Janeiro de 1946.	Lei Orgânica do Ensino Primário e Normal, respectivamente.
Decretos-leis 8.621 e 8.622, de 02 de Janeiro de 1946.	Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).
Decreto-lei 9.613, de 20 de Agosto de 1946.	Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

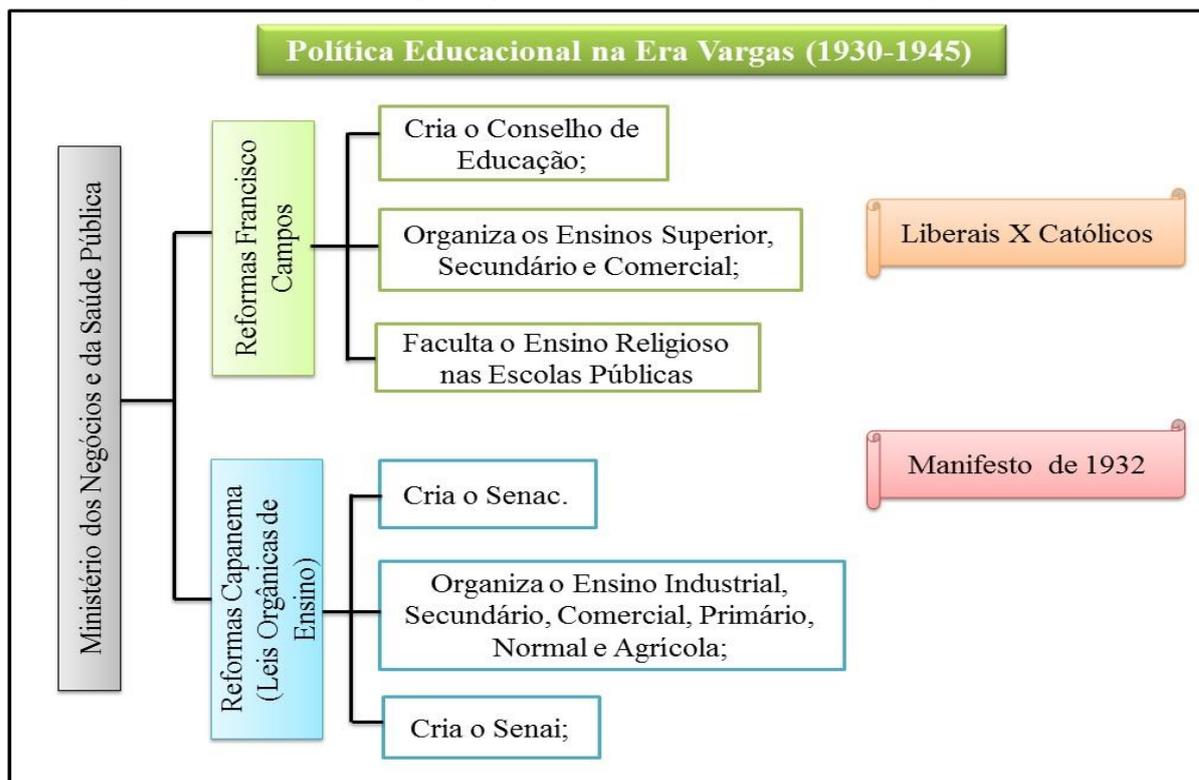
Fonte: Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) (Elaboração própria).

Na reforma empreendida por Capanema é nítida a preocupação do Estado com todos os departamentos da economia brasileira. Regulamentando, por isso, o ensino técnico-profissional, industrial, comercial e agrícola. Todavia, ainda persistia o dualismo de outrora: as camadas mais favorecidas acessavam o ensino secundário e superior e aos filhos dos trabalhadores restavam às escolas primárias e profissionais para a rápida preparação para o mercado de trabalho. O que, para Vieira e Farias (2011), acabava por aprofundar as diferenças sociais.

Além disso, para assegurar o ensino industrial, o governo recorre, também, à Confederação Nacional da Indústria (CNI), criando um sistema de formação profissional paralelo ao oficial. O Serviço Nacional dos Industriários, posteriormente Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), acabou por fazer da fábrica um lugar para a formação de seu operariado (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Desenhavam-se, dessa forma, os rumos da política educacional: de um lado, submissa aos desígnios do Estado; e, por outro, centrado na ordenação moral e cívica, na obediência, no adestramento, na formação da cidadania e da força de trabalho necessária ao modelo econômico desenvolvimentista – está última função com participação destacada do ensino Cívico e da Educação Física.

Figura 03: Síntese ilustrativa para o período de 1930 a 1945: o caso da educação.



Fonte: Elaboração própria.

Quanto à inserção da Educação Física no projeto burguês de civilidade esboçado para o Brasil – no âmbito do Estado Novo – Castellani Filho (1993) argumenta que o papel reservado à área trouxe em si as marcas do corpo higiênico eugênico³⁰ - predominante na primeira metade do século XIX. Modelo que encontrou espaço para se projetar, dada à necessidade de corpos fortes e saudáveis para a defesa da pátria face aos inimigos internos – leiam-se comunistas – e os externos, por ocasião da eminência da participação brasileira no conflito bélico mundial que se aproximava.

Muito embora, argumenta Castellani Filho (2010), estivesse colocada a responsabilidade para com o processo de assegurar as condições que afiançavam a industrialização implantada no país. Cabendo à Educação Física, portanto, cuidar da preparação, manutenção e recuperação da força de trabalho do homem brasileiro.

[...] a Constituição de 1937, outorgada a partir da instituição do Estado Novo, contemplava em seu artigo 129, o princípio da responsabilidade do Estado para com o ensino profissional — materializada através da Reforma Capanema [...] a Educação Física foi contemplada como sendo matéria obrigatória a ser oferecida pelos estabelecimentos de ensino e cumprida por todos os alunos até 21 anos de idade, buscando-se dessa forma, atender ao preceito constitucional contido em seus artigos 131 e 132 referentes à promoção do adestramento físico necessário ao cumprimento — por parte da juventude — ‘de seus deveres com a economia’ (CASTELLANI FILHO, 1999, p. 21).

Castellani Filho (2010) vai chamar atenção, ainda, para a participação da Educação Física no processo de educação da classe trabalhadora. Processo, segundo o autor, pautado em valores burgueses dominantes e com o intuito de descaracterizá-la como classe social, fragmentando – para isso – os antagonismos presentes na relação capital-trabalho.

Nessa direção, o Decreto-Lei nº. 2.072, de 08 de março de 1940, ao dispor sobre a obrigatoriedade da Educação Cívica, Moral e Física [da infância à juventude] implicou no reconhecimento de necessidades ligadas às práticas higiênicas, ao fortalecimento da saúde, à construção da consciência patriota, do dever militar, do espírito cívico e das responsabilidades para com o desenvolvimento econômico.

Tais fatos acabam por resultar na valorização da área. O que se traduz pelo ‘avanço’ em sua estrutura institucional – que pode ser atestado pela Lei nº. 378, de 13 de janeiro de 1937 que, em seu artigo 12, criava a Divisão de Educação Física, sob o comando do

³⁰ Soares (2001) argumenta que, no escopo dessa proposta, a Educação Física foi utilizada pelos médicos higienistas como instrumento de aprimoramento da saúde física e moral, acoplada aos ideais eugênicos de regeneração e purificação da raça. Dessa maneira, a área protagonizou um projeto de corpo saudável, robusto, disciplinado e de uma sociedade asséptica, limpa, ordenada e moralizada, enquadrada, enfim, nos padrões higiênicos de conteúdo burguês. Servindo, dessa forma, de ‘receita’ e ‘remédio’ para a cura de todos os ‘males’ que implicava a caótica sociedade brasileira capitalista em formação.

Departamento Nacional de Educação, pertencente ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Um órgão com funções administrativas que, até 1970, foi dirigido – majoritariamente – por militares (VERONEZ, 2005). Outro exemplo, de igual relevância, foi a criação de várias instituições responsáveis pela formação profissional em vários estados da federação³¹.

Por tudo isso, pode-se afirmar que – nesse período – a Educação Física percorreu caminho específico, com certa autonomia em relação a outras áreas de conhecimento. Aspectos que podem ser creditados, sobremaneira, ao desenvolvimento do esporte, ao prévio trabalho dos militares e a seu interesse na ‘direção’ da área, mas, também, pela considerável influência destes sobre o governo Vargas (MELO, 1996). Muito embora, tenha participado de forma decisiva da formação de um comportamento condicionado ao cumprimento dos deveres com o desenvolvimento econômico brasileiro (CASTELLANI FILHO, 2010).

Em relação ao esporte é possível afirmar que ele recebe tratamento análogo à Educação Física. Inaugurando, naquele contexto, um vínculo orgânico – até então inexistente – entre Estado e campo esportivo. Além da materialização de um novo padrão de intervenção estatal segundo a lógica estadonovista.

Bueno (2008), pautado em Manhães (2002), ilustra – num quadro comparativo – o grau de alteração ditado pelo novo modelo criado na Era Vargas:

Quadro 04: Comparativo de ordem esportiva.

Ordem esportiva anterior	Ordem dominante no Estado Novo
Autonomia	Intervenção e controle
Iniciativa privada	Oficialização das entidades
Poder estatutário	Aparelhação da ordem
Pluralismo	Verticalização linear das funções
Conflito	Harmonia

Fonte: (MANHÃES, 2002 *apud* BUENO, 2008).

Veronez (2005), também, reconhece o Estado Novo como artífice de um novo padrão de intervenção estatal no esporte, o qual – conforme o autor – foi inaugurado com o Decreto-Lei n°. 3.199, de 14 de abril de 1941 e pode ser caracterizado como totalitário, centralizador, burocrático e corporativista.

Para Manhães (2002) o conjunto de medidas, conceitos e prioridades definidoras da política esportiva brasileira tem sua origem no Estado Novo. Segundo ele, tais medidas tem

³¹ Emblemático, nesse sentido, foi a criação, no Rio de Janeiro, da Escola de Educação Física do Exército (ESEFEEx), em 1933, por meio do Decreto n°. 23.252. Além dela, outras instituições foram criadas em estados como São Paulo, Espírito Santo, Santa Catarina e Paraná.

lastro na atual política esportiva, muito embora reconheça suas modificações e/ou alterações – às quais atribuem os adjetivos “periféricas” e “formais”. Em sua análise, o vínculo entre Estado e campo esportivo se deve à importância e significado político-ideológico atribuído ao esporte no âmbito do projeto de construção da nacionalidade brasileira.

A tutela do Estado e o protagonismo governamental no campo esportivo estariam [portanto] legitimados, dispondo de instrumentos legais e estruturas institucionais³² que permitiam definir os caminhos do esporte no país, bem como sua participação na construção do Estado capitalista brasileiro (VERONEZ, 2005).

Linhaes (1996, p. 81) (de forma conclusiva) argumenta que a intervenção do Estado no campo esportivo brasileiro [na Era Vargas] pode ser observada em dois movimentos: de um lado, caracterizada pela forte intervenção do setor público, tal qual se observava em outros setores da vida social; e, de outro, pela materialização de um projeto de uso do esporte como estratégia e suporte na organização e/ou ordenamento da sociedade, segundo a ambição político-ideológica em voga na ocasião:

[...] o projeto de "segurança nacional", em nome do qual os militares adentraram diferentes setores da vida social; o projeto de reforma institucional, que, baseado na ideia de fortalecimento do Estado, estruturou as relações Estado-sociedade por princípios de atrelamento corporativo e autoritário; o projeto higienista-eugênico de aprimoramento da raça brasileira, entendido como pré-condição ao processo de modernização social, e, finalmente, o projeto educacional da era Vargas, que conduziu as diferentes políticas e reformas no sistema educacional no sentido da adaptação da educação brasileira às necessidades do desenvolvimento do capitalismo.

O conjunto de atribuições delegadas ao esporte – em destaque acima – leva Athayde (2014) a argumentar que a intervenção do Estado Novo no setor obedeceu mais as demandas e interesses intrínsecos à própria estrutura estatal e menos as exigências da sociedade esportiva organizada.

Logo, um sistema forjado no ideário estadonovista e, por isso, centrado no corporativismo, no nacionalismo e na modernização sociopolítica. Sua dimensão corporativa, conforme Linhaes implicou na sobreposição do público pelo privado, em que as formas embrionárias e pluralistas de organização social foram consideradas ilegítimas, uma vez que os conflitos e a diversidade de interesses eram vistas como barbárie, anarquismo ou ‘laissez-faire’. Já o nacionalismo constitui elemento importante ao qual o esporte atrelou-se na

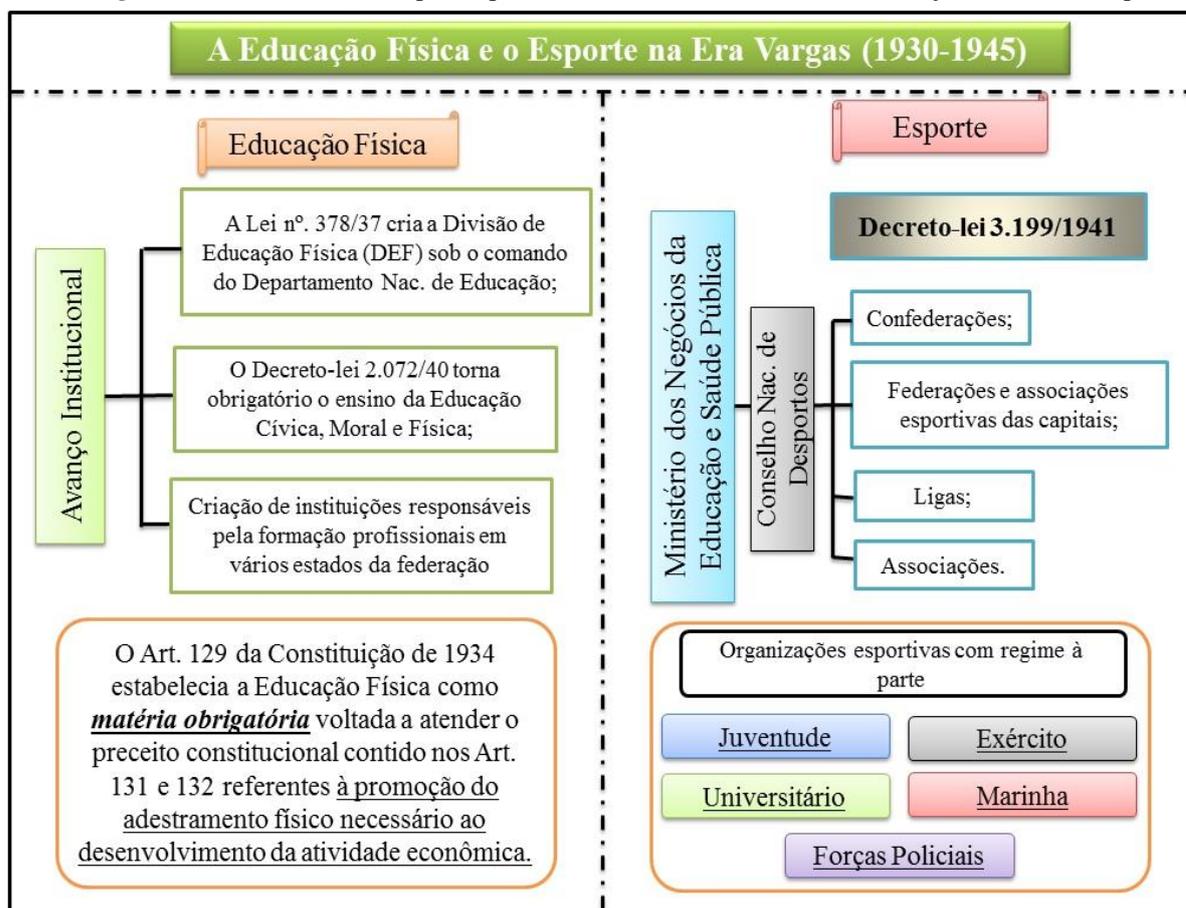
³² Tais instrumentos legais e estruturas institucionais não são outra coisa senão o Decreto-Lei nº. 3.199/1941 que estabeleceu as bases de organização do esporte nacional; a Divisão de Educação Física no âmbito do Ministério da Educação e Saúde Pública; e o Conselho Nacional de Desporto (CND) – um órgão que sobreponha qualquer entidade esportiva – de caráter eminentemente totalitário, centralizador e corporativista.

empreitada de unificação e construção de uma cultura cívica capaz de sobrepor a nação aos variados interesses e diferenças regionais. Por outro lado, a demanda por modernização sociopolítica foi legitimada pela necessidade de ações e projetos capazes de educar a nação, sobremaneira a classe trabalhadora, na direção do desenvolvimento produtivo, baseado na racionalidade e na eficiência. Para o que corroborava “[...] a ideia de que a disciplina dos gestos seria um elemento que contribuiria para a produtividade do trabalho, [de modo que] o esporte ganha função junto ao operariado fabril” (LINHALES, 1996, p. 85).

Não por acaso “[...] o Estado Novo concretizará ações de aproximação entre o esporte e os trabalhadores, com a criação da categoria “Desporto Classista” e do “Serviço de Recreação Operária”, ambos em 1943” (LINHALES, 1996, p. 85).

Por tudo isso, observa-se um alinhamento político-ideológico entre as políticas educacionais [aí incluídas as de Educação Física] e as esportivas. De maneira que é nítida a preocupação com a formação do trabalhador, com a adesão ao modelo político implantado por Vargas, com a segurança nacional e com a sedimentação/construção de um sentimento de nacionalidade brasileira capaz de forjar a identidade de seu cidadão.

Figura 04: Síntese ilustrativa para o período de 1930 a 1945: o caso da Educação Física e do Esporte.



Fonte: Elaboração própria.

3.2.2 A educação, a Educação Física e o esporte na democracia populista brasileira (1945-1964).

Em 1943 já se verificava [no Brasil] um movimento em favor do retorno às liberdades democráticas. O crescimento das pressões internas contra a ditadura de Vargas e a aproximação do fim da II Guerra Mundial impuseram ao presidente a necessidade de apaziguar os setores que se levantavam contra a ditadura. Tal imperativo levou Getúlio a anistiar presos políticos, a anunciar eleições gerais e a convocar uma Assembleia Constituinte. Entretanto, o golpe foi inevitável! De forma que, em 02 de outubro de 1945, forças civis e militares de oposição derrubaram o presidente (VIEIRA; FARIAS, 2011).

A fase compreendida entre a queda de Vargas [outubro de 1945] e o início do Regime Militar [março de 1964] tem sido denominada – nesse texto – de democracia populista. Nesse período o Brasil teve oito presidentes, o que indica momentos de forte instabilidade política e institucional.

Ademais, é preciso reconhecer que a caracterização desse período não é tarefa simples. Mesmo porque a presença da democracia³³ não impede que o Brasil oscile entre momentos de menor e maior fechamento político. Fato que acaba por inviabilizar a plenitude da democracia brasileira.

As ambiguidades no campo político implicam, também, o setor econômico: projetos estatizantes e nacionalistas conviviam com a industrialização assentada no capital estrangeiro (VIEIRA; FARIAS, 2011). Apesar disso³⁴ e, também, por isso, é no período em questão que – segundo a análise de Coutinho (2006) – se radicaliza a implementação da política econômica nacional-desenvolvimentista, com a preservação de um modelo de Estado burguês [intervencionista e corporativista], tendo como protagonista do processo de desenvolvimento econômico o próprio Estado [como já mencionado anteriormente].

A referida abertura política culmina, em 1946, na promulgação de uma nova Constituição – um texto que mantinha aspectos liberais, bem como a preservação de

³³ Democracia esta que pode ser adjetivada como limitada, uma vez que há restrições que denunciam seu caráter restrito – como exemplo pode-se enumerar: a ilegalidade em que foi colocada o Partido Comunista, em 1974; a impossibilidade de voto dos analfabetos; as desigualdades na distribuição da renda e da propriedade da terra tornavam impossível a participação dos mais pobres.

³⁴ É importante destacar que o período que se estende de 1945 a 1964 corresponde [em parte] aos anos dourados do capitalismo. Segundo Hobsbawm (1995), os anos 1950 e, sobretudo, a década de 1960 marcam o apogeu dessa fase áurea do sistema capitalista. Uma fase excepcional e possivelmente única em sua evolução. A qual resulta – conforme o autor – da combinação entre a reestruturação/reforma do capitalismo e o avanço da globalização e internacionalização da economia – os quais lhe atribuem um traço eminentemente transnacional, para o qual as fronteiras de Estado constituem [apenas] complicadores.

características do regime ditatorial. Contemplando, em seu escopo, a defesa da liberdade dos brasileiros e a educação como direito – embora sem vínculo com a noção de dever do Estado.

De forma que aos poderes públicos e à iniciativa privada caberia a responsabilidade por garantir, na forma da lei, a educação em todos os níveis. Para viabilizar tal projeto, foi instalada [logo após a promulgação da nova Constituição] uma comissão de especialistas – presidida por Lourenço Filho – para estudar e propor uma reforma na educação nacional. Em 1948 o resultado de seus trabalhos foi apresentado ao Congresso Nacional. Iniciando, assim, um longo debate sobre os rumos da educação brasileira.

Em 1961 era aprovada – após 13 anos – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº. 4.024/1961), a qual representou “[...] a vitória das forças conservadoras e privatistas e sérios prejuízos quanto à distribuição de recursos públicos e à ampliação das oportunidades educacionais” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 25).

Por isso, é possível afirmar que a abertura política – experimentada no país a partir do ano de 1945 – não foi capaz de romper com o papel desempenhado pela educação no âmbito do Estado Novo. Mesmo porque a recente LDB consagrou a submissão da educação às necessidades de formação técnico-profissional. O que pode ser comprovado pela manutenção – com certa flexibilidade – dos arranjos organizacionais do sistema de ensino formatados pelas Leis Orgânicas de Ensino.

Ademais, muito embora já existissem [no país] “movimentos de educação popular³⁵” que reclamassem um projeto de educação coerente com os tempos de abertura política, não houve rupturas ou descontinuidades no projeto de formação da população brasileira, inclusive porque a ideologia nacional-desenvolvimentista experimentava seu ápice. É importante observar [então] que tais movimentos guardavam relação com a organização de sindicatos de trabalhadores urbanos e rurais, com a estruturação das ligas camponesas, com o fortalecimento da União Nacional dos Estudantes (UNE) e com a organização de militares subalternos (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

A despeito da Educação Física, cabe reconhecer que, no período em questão, [tal qual na educação] não se viu a organização de iniciativas que rompessem com o conjunto das referências estabelecidas no contexto do Estado Novo. Nem o surgimento de um movimento que questionasse o *status quo* da área. Bueno (2008), ao analisar a democracia populista destaca, para o caso da Educação Física:

³⁵ Dos quais são exemplo os Centros Populares de Cultura, os Movimentos de Cultura Popular e o Movimento de Educação de Base.

- a) A entrada, em 1956, no Governo de Juscelino, do professor Alfredo Colombo para a direção da Divisão de Educação Física (DEF³⁶) – o primeiro civil a dirigir a DEF desde sua criação, em 1937, dando sentido social às ações do órgão, muito embora dotado de um estilo pragmático e liberal.
- b) O crescimento institucional da área representado pelo lançamento de periódicos com materiais de pesquisa e ensaios, bem como a oferta de cursos de extensão universitária, aperfeiçoamento e estágios técnico-pedagógicos;
- c) A realização da Campanha Nacional de Educação Física (CNEF) com o objetivo de promover o desenvolvimento da Educação Física. Já que estavam consideradas as falhas quanto à materialização de antigos objetivos; a deficiência de oferta de infraestrutura esportiva nas escolas; a falta de profissionais especializados; e o reconhecimento da desigualdade de acesso ao esporte.

Ainda com o intuito de alterar tal realidade, foi lançado, em 18 de março de 1964, o Decreto n.º 53.741 que orientava o desenvolvimento do Plano Diretor de Educação Física. O qual seria implementado pela DEF com o auxílio do Conselho Nacional do Desporto (CND), uma vez que estava considerada sua proximidade com as entidades esportivas. Na análise de Bueno, é nítida a preocupação do Decreto com a aproximação entre o esporte e a Educação Física, tendo em visto o propósito de fortalecer o esporte de rendimento. Argumento com o qual Veronez (2005, p. 200-201) tem acordo, sobretudo ao afirmar que:

[...] a partir do Decreto n.º 53.741, de 18 de março de 1964, talvez tenha ficado mais evidente a aproximação entre esporte e educação física. Tal decreto dispunha sobre a execução do Plano Diretor de Educação Física e dos Desportos. Em suas justificativas, explicitava a insatisfação do governo com os resultados em competições internacionais: “a atuação do Brasil nas competições internacionais, principalmente no atletismo e natação, tem sido pouco eficiente, não alcançando, por isso, resultados satisfatórios” (BRASIL, 1964b). Mencionava, ainda, “que as competições e vitórias no terreno desportivo internacional constituem fator de projeção do país no cenário mundial e de aproximação entre os povos” (BRASIL, 1964b). Nas justificativas, salientavam-se problemas de acesso dos jovens às práticas esportivas e de educação física, da insuficiência de equipamentos e da falta

³⁶ Fato que ilustra a intenção do governo em qualificar administrativamente o setor, criando uma estrutura burocrática cujas finalidades eram: I – difundir e aperfeiçoar a educação física e os desportos, a fim de contribuir para a melhoria das condições de saúde e de educação do povo; II – realizar estudos que permitam estabelecer as bases da educação e da recreação física no país; III – estabelecer normas, programas e construções metodológicas para a educação física nos diferentes graus e ramos de ensino; IV – orientar e fiscalizar o funcionamento das escolas de educação física que lhe forem subordinadas, bem como atividades de educação física e dos desportos nos estabelecimentos de ensino sujeitos à jurisdição do Ministério; V – promover a criação dos centros de educação física, orientar e fiscalizar o seu funcionamento; VI – incentivar a formação e promover o aperfeiçoamento de profissionais especializados em educação física e desportos (BRASIL, 1956 *apud* BUENO, 2008).

de pessoal técnico especializado para orientar e aprimorar as práticas físico-desportivas.

Betti (1991) concorda com esse entendimento, reconhecendo que é a partir desse momento que o esporte [de forma mais intensa] passa a influenciar a Educação Física.

No caso do setor esportivo, Bueno (2008) observa que – nesse período – não há medidas capazes de alterar o padrão de política pública implementado pelo Estado Novo. Seu argumento é comprovado – dentre outras coisas – pelo fato da Constituição de 1946 não fazer qualquer referência ao esporte, ratificando a estrutura estabelecida anteriormente.

Todavia, merece destaque o conjunto de medidas pontuais e periféricas que [nos termos de Linhales (1996)] servem muito mais à necessidade de acomodação dos atores do campo esportivo do que ao desenvolvimento e aprimoramento do setor.

Nesse sentido, o único ato legislativo diretamente ligado à política esportiva foi o Decreto-lei nº. 9.912/1946 que estabeleceu a responsabilidade do presidente da república para com a construção de praças de esportes e nomeação de comissões para estudos e construção de propostas específicas para o assunto.

As razões para o não rompimento com a lógica praticada pelo Estado Novo se devem a dois fatores: a) o primeiro tem relação com a organização estrutural, formatada pelo Decreto-lei nº. 3.199 e comandado pelo CND, que acabou por conceder aos presidentes de federações e confederações, principalmente à Confederação Brasileira de Desporto, grande poder para arbitrar os interesses do governo e das entidades esportivas segundo o modelo corporativista; e b) pela dependência das elites esportivas em relação ao Estado brasileiro, o que reforçava as relações de exclusão que se manifestavam, de um lado, pela supressão das demais modalidades dado, sobremaneira, o foco dos investimentos no futebol e, de outro, pela seletividade do esporte de alto rendimento (LINHALES, 1996).

Outro elemento importante à compreensão do continuísmo e do próprio campo diz respeito – conforme Bueno (2008) – ao movimento de aproximação dos políticos em relação aos clubes na busca por dividendos eleitorais [um traço particular da democracia populista, uma vez que o voto passou ser decisivos na consagração das candidaturas]. De maneira que se configurou, então, uma relação de simbiose e clientelismo entre políticos (votos) e dirigentes (posição e interesses pessoais) que viria a se tornar padrão para as décadas seguintes.

Com o desenvolvimento e aprimoramento de tais práticas, Linhales (1996) vai argumentar que delas decorrem relações clientelistas capazes de barganhar votos e apoio eleitoral a partir de variados tipos de ‘doações’. Para a autora, é fruto desse jogo a concessão de áreas públicas para a construção de clubes esportivos de natureza privada, doação de

equipamentos e materiais esportivos, indicação para cargos de confiança, construção de estádios e praças de esportes.

Nesse sentido, de forma coerente e adequada, conclui a pesquisadora (1996, p. 123-124): “[...] se não existia um princípio público e igualitário que orientasse a relação do Estado com a sociedade organizada esportivamente, o processo de trocas clientelistas acabou por transformar o Estado em um "balcão" em que se barganhava apoio político por mercadorias [...]”.

Assim, à sombra do Estado, diversas modalidades esportivas tiveram grande desenvolvimento, com destaque para voleibol, natação, remo, atletismo, tênis, basquete e, evidentemente, futebol. Cresceu enormemente o número de entidades esportivas, bem como a ação do Estado em direção a estas no sentido de conciliar interesses presentes no interior do próprio setor esportivo e entre este e o Estado (VERONEZ, 2005, p. 203).

É oportuno destacar, também, que – nesse período – a articulação do CND e da CBD junto aos delegados da Federação Internacional de Futebol (FIFA) – ainda no final da década de 1940 – resultou na aprovação do Brasil como sede da Copa do Mundo de 1950³⁷. Cuja organização e construção do Maracanã canalizou os esforços governamentais, tornando-se o grande projeto nacional (BUENO, 2008).

Athayde (2014) acrescenta a esse debate: a expansão do esporte nas cidades; o desenvolvimento dos meios de comunicação e o crescimento da indústria que acabam por tornar o esporte um objeto a ser explorado; e a consolidação do poder público em seus diferentes níveis. Muito embora, alerta o autor, perpassado pela lógica populista o esporte massificado tenha sido distribuído e oferecido como uma doação, uma dádiva e, portanto, distante da concepção que o vincula a um direito.

Esse último argumento encontra vazão nas observações de Veronez (2005) ao anunciar que a ação do Estado [nesse período] não se restringiu às entidades esportivas. Ela abarcou outros setores como o estudantil, o operário e o militar. Fato que denuncia a perspectiva instrumental do esporte estendido a diferentes segmentos sociais como um recurso a mais no projeto ideológico e repressivo do Estado (LINHALES, 1996). Na interpretação daquele autor, tais iniciativas revelam a intenção do Estado para implantar um projeto

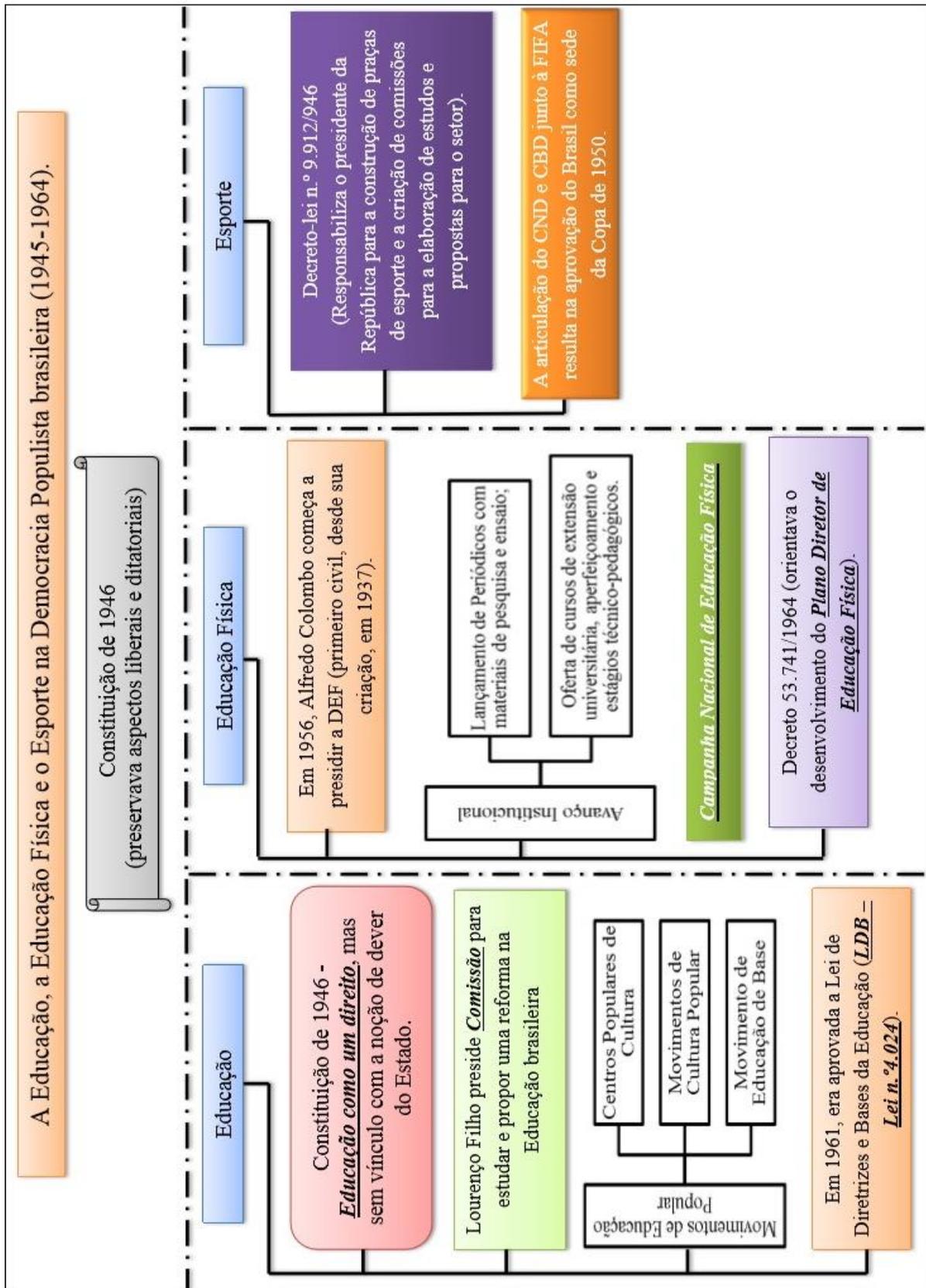
³⁷ De maneira satisfatória, sua realização resultou no reconhecimento internacional da capacidade organizativa dos dirigentes esportivos brasileiros, bem como assegurou a estabilidade financeira e institucional da CBD (BUENO, 2008). Muito embora, o sonho brasileiro de ser campeão do mundial de 1950 tenha acabado de forma trágica: o Maracanazo, como ficou conhecido o desfecho da Copa de 1950 [em que a seleção brasileira perdeu para o Uruguai, no Maracanã] contribuiu para conformar o clima de desconfiança sobre o futebol nacional (ATHAYDE, 2014).

político, econômico e social que não esteve limitado ao período do Estado Novo, mas [pelo contrário!], prolongou-se no breve período de fraca democracia populista brasileira.

Usando de sua ‘autonomia relativa’, para o bem do esporte, o Estado interveio para restaurar o equilíbrio institucional mediando essas disputas, garantindo, assim, a hegemonia de uma elite esportiva que se digladiava em função de seus interesses particulares. Porém, havia algo mais do que isso: por detrás da intervenção estatal no setor esportivo estava a contribuição que o esporte poderia oferecer à implantação de um novo projeto de sociedade assentado no desenvolvimento urbano-industrial e nas relações de produção capitalistas características do novo processo de acumulação nele intrínsecas (VERONEZ, 2005, p. 171-172).

Em síntese, a política esportiva presente na democracia populista é marcada, sobretudo, pelo continuísmo e pela radicalização de presunções passadas, embora guarde sintonia com os objetivos precípuos dos projetos de governo em voga naquela ocasião, conforme a perspectiva nacional-populista e a lógica econômico-desenvolvimentista (ATHAYDE, 2014).

Figura 05: Síntese ilustrativa da Democracia Populista (1945-1964).



Fonte: Elaboração própria.

3.2.3 A Educação, a Educação Física e o Esporte segundo o Regime Militar.

Em que pese às divergências nas interpretações³⁸, é incontestável o fato do golpe de 1964 assinalar uma alteração decisiva na função e na participação política dos militares no Brasil. De maneira que o dia 31 de março de 1964 representa uma inflexão [substantiva] na história política brasileira. Mesmo porque não se tratava mais de uma operação intermitente das Forças Armadas no sentido de combater a “desordem” (a política de massas) ou o “comunismo” (a política social) ou, ainda, a corrupção (isto é, a cultura política brasileira propriamente dita), mas uma intervenção permanente (CODATO, 2005).

Desse modo, alerta o autor, o novo golpe não se tratou de uma insurgência de um chefe militar de prestígio ou de um grupo de oficiais que se levantaram contra determinado governo, mas um movimento institucional das Forças Armadas. Essa constatação é fundamental à análise que situa o aparelho militar como artífice de uma lógica que passou a controlar o governo (isto é, o Executivo), o Estado (e seus vários aparelhos) e, também, a cena política brasileira (ou seja, as instituições representativas).

O olhar de Schwarz (1978), sobre tal processo, implica reconhecimento de que o regime militar – implementado no Brasil – teve como finalidades precípuas a garantia do domínio do grande capital e a construção de uma “barreira” [na América Latina] contra o socialismo. Cujos desdobramentos abafou – sem hesitação – qualquer obstáculo que, no âmbito da sociedade civil, pudesse perturbar o processo de adaptação econômica e política que se impunha ao país.

Por isso, de forma coerente e decisiva, os Estados Unidos apoiaram o golpe de 1964, estimulando – inclusive – a radicalização do regime e oferecendo o suporte financeiro necessário ao desenvolvimento de grandes projetos³⁹ que [dentre outras coisas] auxiliariam no processo de consolidação e legitimação do regime de exceção [em execução] no Brasil.

³⁸ Há análises que priorizam os aspectos políticos e, outras, os aspectos econômicos. De maneira que, para alguns pesquisadores, o golpe foi um “episódio da luta de classes” articulado pelo “empresariado, sobretudo seu setor estrangeiro [que] tratou de conter e reprimir a ascensão dos trabalhadores” (BANDEIRA, 2001, p. 21-22). Para outros, representou uma “ruptura política com o populismo e o aprofundamento de tendências econômicas pré-existentes [...]” (MENDONÇA; FONTES, 1988, p. 5). Ou, ainda, “uma modificação drástica das instituições políticas e a reformulação completa da política econômica”, tendo como veículo uma “operação político-militar organizada para combater o comunismo e a corrupção, envolvendo ao mesmo tempo os interesses econômicos e os processos políticos em jogo” (IANNI, 1994, p. 116).

³⁹ Os exemplos envolvem os projetos de construção de Itaipu Binacional; Ponte Rio-Niterói; Rodovia Transamazônica; e Usinas Nucleares.

Os exemplos da radicalização do regime reúnem um conjunto de Atos Institucionais, Atos Complementares, Leis de Segurança Nacional e Decretos secretos expedidos pelos governos militares, conforme demandas colocadas pelas circunstâncias forjadas no âmbito do próprio regime (VIEIRA, 1995). Os quais apregoavam [dentre outras coisas] a cassação de mandatos políticos, a suspensão de direitos e de eleições diretas, a dissolução de partidos políticos, ampliando [assim] os poderes do presidente.

Por isso, configurou-se [no Brasil] um poder Executivo hipertrofiado e repressor, capaz de controlar os sindicatos, os meios de comunicações e as universidades. Já que a censura, os expurgos, as aposentadorias compulsórias, o arrocho salarial, a dissolução de partidos políticos, de organizações estudantis e de trabalhadores constituíram traços característicos do período em que os militares geriam o país. Outro ingrediente a ser acrescentado – mais tarde – foi a tortura. O conjunto desses recursos permitiu aos militares, de fato, conter a crise econômica, a movimentação política [embora não por muito tempo] e a consolidação das condições necessárias ao capital multinacional (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

No plano econômico, depois de uma fase inicial de ajustes estruturais, que incluíram várias reformas de Estado e o controle da inflação (que despencou de 91,9% em 1964, para 24,1% em 1967), houve, ainda, avanços nos processos de urbanização e industrialização.

Tais indicadores implicam positivamente o ritmo de desenvolvimento econômico brasileiro. De maneira que o país ingressava na fase do chamado “milagre econômico” (1968-1972), inserindo-se na agenda das grandes economias mundiais. Entretanto, a crise do petróleo – em 1973 – provocou recessão e descontinuidade no ritmo de desenvolvimento, despertando, por isso, a insatisfação de vários segmentos sociais. Surgindo, também por isso, as primeiras greves (1978) [preparando o caminho de volta à democracia] (VIEIRA; FARIAS, 2011).

A despeito do “milagre econômico”, merece relevo o fato do PIB brasileiro crescer – nessa quadra – 11,1% ao ano, enquanto que no período de 1964-1967 o crescimento tenha ficado na casa de 4,2%. Uma característica notável do “milagre” é que, simultaneamente a taxas muito elevadas de crescimento econômico, o período 1968-1973 caracterizou-se, também, por taxas de inflação declinantes e relativamente baixas para os padrões brasileiros e por superávits no balanço de pagamentos (VELOSO; VILLELA; GIAMBIAGI, 2008).

Para Gentilli (2004) a expansão da economia que vai ser característica desse período tem início no Plano de Metas de Juscelino Kubistchek. Segundo o autor, a conjuntura econômica que assinala o “milagre econômico” brasileiro beneficiou-se da ampliação do

comércio mundial e do capital financeiro internacional, num momento em que ocorria aumento excepcional das trocas externas e dos empréstimos estrangeiros a juros baixos.

Além disso, argumenta o autor, o grande desenvolvimento do período beneficiou de forma desigual a sociedade brasileira. De maneira que a renda concentrou-se ainda mais. Mesmo porque houve queda real no valor do salário mínimo, evidenciando a estratégia de arrocho salarial dos tempos de ditadura como um todo – e particularmente do governo Médici –, um mecanismo para favorecer a acumulação do capital e da renda.

No campo educacional, o regime militar significa uma clara inflexão na política existente. Mesmo porque, sob a égide da ditadura, novos instrumentos legais foram implementados. Os quais portavam, em geral, o objetivo de justificar e avalizar tal regime.

Assim, nesse contexto, os rumos da educação seriam ditados por um amplo número de Decretos-lei, os quais podem ser observados no quadro a seguir:

Quadro 05: Resumo com as principais iniciativas empreendidas pelo regime militar no campo educacional.

Leis e Decretos	Deliberação
Lei 4.464, de 09 de novembro de 1964.	Regulamentou a participação estudantil.
Lei 4.440, de 27 de outubro de 1964.	Institucionalizou o salário-educação, regulamentado no Decreto 55.551, de 12 de janeiro de 1965.
Decreto 57.634, de 14 de janeiro de 1966, e 252, de 28 de fevereiro de 1967.	Reestruturaram as universidades federais e modificaram a representação estudantil.
Decreto-lei 228, de 28 de fevereiro de 1967.	Permitiram reitores e diretores enquadrarem o movimento estudantil na legislação pertinente.
Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968.	Fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior.
Decreto-lei 477, de fevereiro de 1969 e suas portarias 149-A e 3.524.	Aplicava ao corpo docente, discente e administrativo das escolas, proibindo quaisquer manifestações políticas nas universidades.
Lei 5.370, de 1967.	Criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) regulamentado em setembro de 1970.
Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971.	Fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.
Lei 7.044, de 18 de outubro de 1982.	Alterou dispositivos da Lei 5.692 referente à profissionalização no ensino de 2º grau.

Fonte: (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2011). (Elaboração própria).

Além do conjunto de decretos [em evidência acima], o regime tratou de editar duas leis para a organização/adequação do sistema de ensino aos tempos de fechamento político. A primeira iniciativa (Lei nº. 5.540/68⁴⁰) estabeleceu os princípios para a organização e funcionamento do ensino superior, bem como sua relação com a escola média; a segunda (Lei nº. 5.692/71) fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Em ambas estavam

⁴⁰ A Lei nº. 5.540/1968 sugeriu às instituições de ensino superior o estímulo às práticas esportivas. O que, para Castellani Filho (2010), conferia à Educação Física e ao desporto a função de colaborar – a partir de seu caráter lúdico-esportivo – com o esvaziamento das tentativas de rearticulação política dos estudantes.

colocadas às necessidades de conter a demanda crescente por ensino superior e, ao mesmo tempo, de formar pessoal para dar vazão ao crescimento econômico gerado pelo “milagre” brasileiro.

Argumento que pode ser comprovado a partir do Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967-1976), segundo o qual a educação deveria assegurar a estrutura de capital humano de maneira a acelerar o processo de desenvolvimento econômico (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Nessa linha, afirmam as autoras, as reformas de ensino dos anos 1960 e 1970 alinharam-se aos preceitos do desenvolvimento econômico do país. Não obstante, a educação constituiu [naquele contexto] peça fundamental à formação do “capital humano”. De maneira que foi possível verificar o vínculo orgânico entre educação e mercado de trabalho; além da modernização dos hábitos de consumo/integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional/defesa do Estado/repressão/controlado político-ideológico da vida intelectual e artística do país.

Em síntese, são dois os grandes objetivos priorizados no conjunto das orientações legais que normatizam o setor educacional, quando o regime anunciava [eufórico] os anos do “milagre econômico brasileiro”:

O primeiro era de assegurar a ampliação da oferta do ensino fundamental para garantir formação e qualificação mínimas à inserção de amplos setores das classes trabalhadoras em um processo produtivo ainda pouco exigente. O segundo, o de criar as condições para a formação de uma mão de obra qualificada para os escalões mais altos da administração pública e da indústria e que viesse a favorecer o processo de importação tecnológica e de modernização que se pretendia para o país (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 31).

Paradoxalmente, não era difícil notar o despreparo dos cursos profissionalizantes para a preparação do estudante para o trabalho. Mesmo porque – conforme Figotto (1984) – a escola brincava de profissionalização em seus “laboratórios” ou “oficinas” mediante rudimentares trabalhos manuais defasados no tempo e em desacordo com uma época em que se experimentava crescente automação do processo de trabalho.

Em meados da década de 1970, o cenário de crise econômica que coincidiu e se articulou à do capitalismo internacional [estagflação, aumento do preço do petróleo, crise fiscal do Estado] desencadeou forte pressão sobre o regime, possibilitando fissuras irremediáveis em sua estrutura de apoio político.

Em função disso, buscou-se alterar a forma de condução das políticas sociais, entre elas a educação. Assim, questões sociais passaram a ser tratadas como questões políticas, o

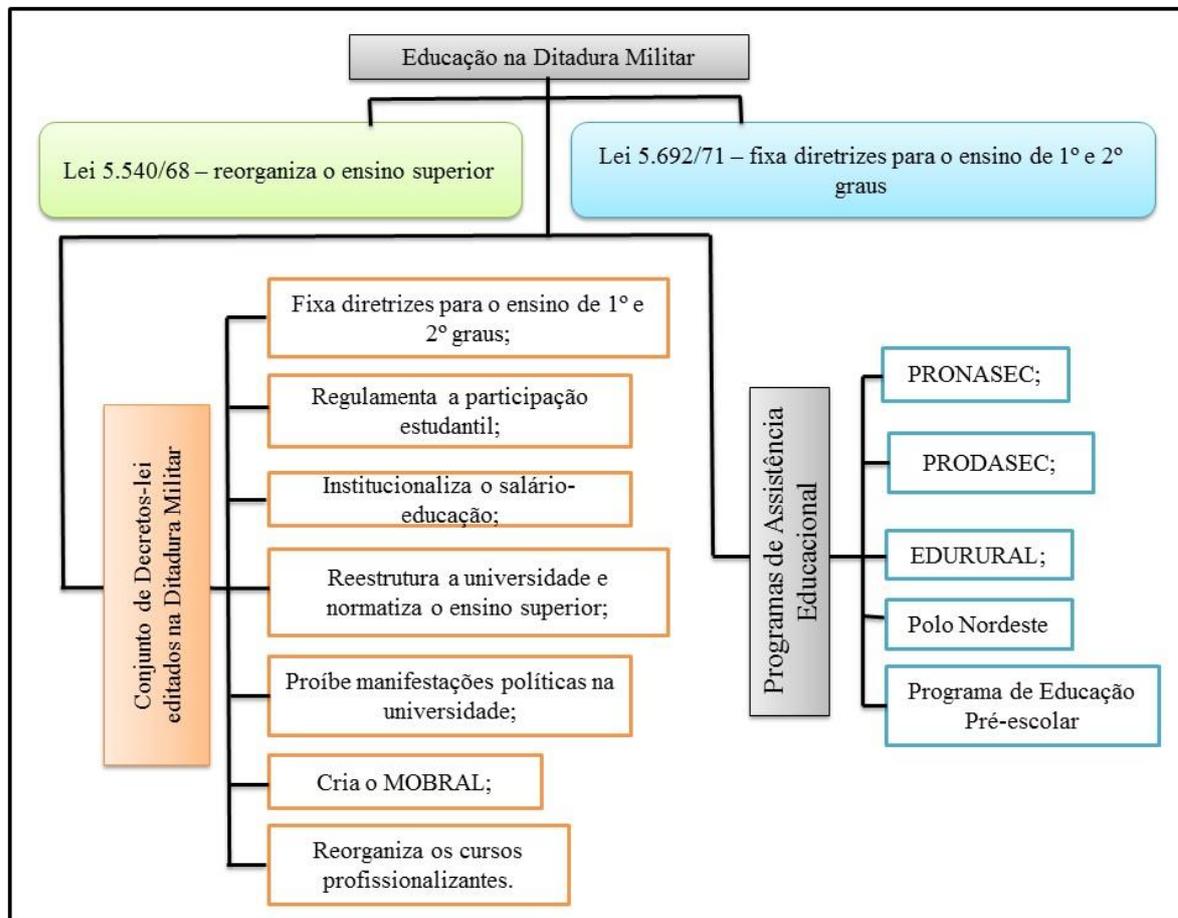
discurso da segurança nacional cedeu lugar a ênfase na integração nacional, no redistributivismo e nos apelos participacionistas (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

É nesse interim que se desenvolve programas e ações que contemplam as regiões mais pobres do país (Estados do Nordeste, zona rural e periferias urbanas⁴¹). Desse modo, a Educação perdia parte do papel que desenvolvia no projeto desenvolvimentista e tecnocrático. Passando, então, a atenuar a situação de desigualdade regional e de pobreza gerada pela concentração de renda, decorrente do conjunto de políticas econômicas adotada no país.

No fim do regime militar [1985] o quadro educacional brasileiro era caótico: 50% das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo da 1ª série do 1º grau; 30% da população eram analfabetos; 23% dos professores eram leigos; e, 30% das crianças estavam fora da escola. Além disso, 08 milhões de crianças no 1º grau tinham mais de 14 anos; 60% das matrículas concentravam-se nas primeiras séries que reprovavam 73% e, pra completar, 60% da população viviam abaixo da linha da pobreza (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

⁴¹ São exemplos: Polo Nordeste; Programa de Extensão e Melhoria para o Meio Rural (EDURURAL); Programa de Ações Socioeducativas e Culturais para as Populações Carentes do Meio Urbano (PRODASEC) e do Meio Rural (PRONASEC); Programa de Educação Pré-escolar entre outros com a inevitável pulverização de recursos públicos e a fragmentação da outrora coesa política educacional (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Figura 06: Síntese ilustrativa para a Educação no Regime Militar.



Fonte: Elaboração própria.

A influência dos militares, no setor esportivo/Educação Física [em tempos de ditadura], implica processos de aparelhamento e instrumentalização a fim de conferir sustentação ao projeto de sociedade [em execução no país] e legitimação da hegemonia dos grupos que se instalaram no poder. Para isso, a racionalização do planejamento – similar em outros setores de intervenção estatal – constituiu elemento paradigmático para a construção das políticas públicas de Educação Física/esporte.

Exemplo da racionalização e planificação que invadiu os dois setores foi o convênio firmado entre o Ministério do Planejamento e a Divisão da Educação Física (DAF) – órgão do Ministério da Educação e Cultura – para a elaboração do *Diagnóstico da Educação Física e dos Desportos no Brasil*⁴².

⁴² Uma obra paradigmática da crença dos militares no poder das técnicas de planejamento centralizado. O que implicou na necessidade de conhecimento da realidade e se mostrou vital à estruturação e organização da ação estatal. Cujo atributo fundamental foi a racionalização da intervenção segundo os preceitos da moderna ciência administrativa.

Textualmente, o referido documento tinha como justificativa a necessidade de estruturar uma política nacional de recursos humanos que atendesse ao propósito de:

[...] aperfeiçoar o homem brasileiro em todos os seus aspectos e melhorar sua qualidade de vida. As atividades de Educação Física e Desportos estão intimamente ligados às políticas de saúde e de educação, *dado o seu papel condicionador da aptidão física e mental da população*; possuam, outrossim, vinculações com a política de bem-estar, em seus aspectos de lazer e recreação (COSTA, 1971, p. 07 grifos do autor).

Para isso, o objetivo expresso em seu texto era responder à necessidade de: “[...] determinar uma política nacional para o setor, fundada em bases científicas e racionais [...]” (COSTA, 1971, p. 07). Entretanto, há uma observação – desenvolvida e sustentada por Linhales (1996) – que denuncia sua função legitimadora para com o conjunto de ações empreendidas no âmbito do regime militar. Uma vez que – segundo sua análise – medidas contempladas no Diagnóstico foram empreendidas antes mesmo de sua publicação. Sobre essa questão, o próprio documento assim se posiciona:

Paralelamente ao Diagnóstico, a equipe encarregada de sua preparação tomou parte em uma série de trabalhos e medidas destinadas a aperfeiçoar o setor: a criação do atual Departamento de Educação Física e Desporto; o disciplinamento dos recursos federais nessa área; a obrigatoriedade da prática – em todos os níveis de ensino – da Educação Física e Desportiva e sua consequente regulamentação, foram algumas das tarefas relevantes de que participou ativamente, convencida de que a implementação de planos de longo prazo depende da ação concreta e a curto prazo (COSTA, 1971, p. 07).

O trecho em destaque é revelador da urgência dos governos militares no que toca a estruturação e organização do setor, dada sua relevância na acomodação, implantação e legitimação dos preceitos normativos que orientavam a sua intervenção.

Por outro lado, evidencia a ineficiência da Educação Física/esporte e, consequentemente, de seus órgãos administrativos para a execução do “novo” projeto gestado nas entranhas da ditadura. Ineficiência apontada no Diagnóstico que (dentre outras coisas) reconheceu a inoperância da CND e da DEF no que tange a atuação do Governo Federal voltada à evolução, planejamento, coordenação e controle de suas ações. Causadas – segundo sua interpretação – pela casuística administrativa [clientelismo] e por práticas personalistas semelhantes ao que ocorria nas Federações e Confederações (COSTA, 1971).

Em síntese, o Diagnóstico concluiu que: a) houve crescimento da importância do setor esportivo (entre os anos de 1964 a 1970), principalmente nos estados e municípios em que era maior o repasse de recursos; b) havia distorções regionais e setoriais em termos de formação

técnica e produção de equipamentos e materiais esportivos; e, c) existia deficiências qualitativas no setor educacional no que concerne à transmissão de conhecimentos técnicos (COSTA, 1971).

Em que pese seu uso como orientador e/ou legitimador da ação estatal, a penetrabilidade do estilo tecnocrático de planejamento implicou na emergência de inúmeros planos, diretrizes e projetos de Estado, frequentemente acompanhado de longa legislação regulamentar, composta [substancialmente] por decretos e portarias vinculadas ao restrito poder executivo (LINHALES, 1996).

Nessa esteira, merece relevo a aproximação da Educação Física com o setor esportivo. Cujá criação do Departamento da Educação Física e Desportos⁴³ (DED), órgão central do Ministério para o desenvolvimento das ações no setor – em 1970 – redundou na unificação das ações públicas que [desde 1930] tinham nascedouros distintos: Divisão da Educação Física e CND, respectivamente. Os motivos para tal circunscrevia a necessidade de:

[...] conter a autonomia que começava a ganhar força no sistema esportivo, na medida em que o CND se encontrava permanentemente pressionado pelos interesses das Confederações Brasileiras de Desportos – CBD – responsável pela coordenação do futebol. O segundo sentido refere-se ao projeto de subordinação da Educação Física escolar ao sistema esportivo. A partir dessa fusão, a Educação Física apresenta-se como base de um sistema piramidal construído para o esporte, cujo estágio superior seria o esporte de alto rendimento, expressão da grandeza nacional (LINHALES, 1996, p. 139).

Segundo Betti (1991), em nome dessa aproximação admitiu-se a substituição das sessões de Educação Física por competições esportivas. Além disso, nesse período, ampliou-se o prestígio da chamada Educação Física desportiva generalizada. Um método que aliava conteúdos da Educação Física com conteúdos esportivos, enfatizando o aspecto lúdico. Contudo, segundo Bueno (2008), tal método não foi aplicado em sua totalidade, uma vez que – propositalmente – priorizaram-se os jogos e as competições.

Em Bracht (1997), a razão para a aproximação entre os dois campos reside no movimento olímpico e no esporte de alto rendimento, já que – segundo sua interpretação – ao endossar o ideário que relaciona o poder da nação com o resultado olímpico, os governos

⁴³ Era objetivo da “DED” elevar o nível do desporto estudantil e da recreação, melhorar a qualidade do ensino e das pesquisas nas escolas de Educação Física, criar cursos de especialização e construir instalações esportivas (VERONEZ, 2005). Muito embora, o pontapé para a “esportivização” da escola tenha ocorrido em 1969 com o Decreto-Lei nº. 705 que tornou obrigatória a prática da Educação Física em todos os níveis e ramos da escolarização, com predominância esportiva no ensino superior. Contudo, apesar da obrigatoriedade, a lei não foi capaz de transformar a atividade esportiva em uma prática expoente na vida universitária, tampouco tenha colaborado para a submissão imediata ao conjunto de práticas autoritárias construídas para a sustentação do poder (LINHALES, 1996).

militares introduziram reformas que impactaram severamente o sistema educacional. Cujo desdobramento redundou na subordinação da Educação Física aos códigos e sentidos da instituição esportiva. Mesmo porque passou a ser orientada pelos princípios do rendimento físico-atlético, da competição, da comparação de rendimentos e recordes, da regulação rígida, do sucesso esportivo como sinônimo de vitória e da racionalização dos meios e das técnicas.

Enquanto isso, observava-se [fora do país] um movimento de reavaliação ideológica do esporte, o qual produziu documentos específicos que provocaram mudanças no pensamento esportivo. O *Manifesto Mundial do Esporte*, lançado logo após os Jogos Olímpicos de Tóquio, em 1964, é um exemplo. Um documento que reclamou a implantação de um sistema esportivo que atendesse as pessoas comuns (esporte de participação ou de lazer), bem como o sistema escolar (esporte escolar).

No ano de 1966, era lançado o *Esporte para Todos – EPT*, um movimento que expandiu rapidamente por vários países. E buscava estender [à sociedade] a prática do esporte como atividade educativa, cultural e em oposição ao esporte de resultados, retomando [assim] os valores e propósitos do movimento olímpico. Dessa forma, o objetivo de melhorar a qualidade de vida da população passava [também] pela democratização do acesso ao esporte (TUBINO, 1996).

O movimento em torno do EPT avançou com a *Carta Europeia de Esporte para Todos*, em 1975. Segundo a qual a prática esportiva participava da educação permanente e do desenvolvimento cultural do povo. Em 1976, a UNESCO realizava a *I Conferência Internacional de Ministros e Altos Funcionários Encarregados pela Educação Física e os Desportos*. Dessa conferência saiu a *Carta Internacional de Educação Física e do Esporte*, em 1978, supondo a democratização da cultura esportiva e desobrigando o traço competitivo e seletivo que a caracterizava.

Em condições políticas, socioeconômicas e culturais distintas daquelas que caracterizava o *Welfare State* [em alguns países europeus], o desembarque do EPT – no Brasil – implicou adaptações, ajustes e rearranjos. Por aqui, de forma institucionalizada, o movimento em favor do Esporte Para Todos se deu em 1977, por meio da parceria entre o DED/MEC e o MOBREAL. O qual contou com a *Campanha Esporte Para Todos no Brasil*⁴⁴ e

⁴⁴ Em dois anos de atividades, o EPT treinou 9.700 agentes em dois terços dos municípios brasileiros, reunindo 10 milhões de pessoas. Em parcerias com Estados, municípios e iniciativa privada, a Campanha EPT priorizou ações de baixo custo e grandes eventos de massa ocorrendo, principalmente, nos finais de semana. Baseado em trabalho voluntário, ações esporádicas e no princípio da participação comunitária, a Campanha EPT apresentou-se como uma frente de enfrentamento das questões sociais (LINHALES, 1996).

foi capaz de articular uma rede de informação por meio de rádio, jornais e revistas a fim de motivar a sociedade para a utilização saudável e cooperativa do tempo livre.

Para Cavalcanti (1984, p. 19), a democratização das práticas de atividade esportiva, via EPT, no âmbito da ditadura implicou na necessidade de desviar o questionamento das relações entre esporte e sociedade, mitificando o esporte como “[...] um remédio ideal que é oferecido ao homem para os males da sociedade industrial e a esperança em superar as desigualdades sociais”.

Assim, segundo a autora, no Brasil, o EPT assumiu a responsabilidade pela formação de corpos úteis e obedientes [uma verdadeira tática de regulação social]. Mesmo porque o programa já havia sido cooptado pelos governos militares e transformados em estratégia político-ideológica de controle social, já que estava relegada ao esporte a função de mascarar a estrutura de classe presente no país. Nesse sentido, a passagem a seguir é emblemática:

Braço direito do desporto de massa apresentado como uma proposta de esporte não formal inspirado no quadro teórico da Educação Permanente, encontrou o EPT campo fértil para a sua propagação em nosso país, a partir da necessidade sentida pela classe governante, de convencer os segmentos menos favorecidos da sociedade brasileira de que o desenvolvimento econômico propalado na fase do ‘milagre’ tinha o seu componente no campo social (CASTELLANI FILHO, 2010, p.91).

A despeito das críticas sobre os limites e equívocos, Linhales (1996) avalia como positivo o fato do EPT ter se firmado como uma alternativa [e até resistência] ao modelo de esporte de alto rendimento, seletivo e excludente, mas também [segundo Veronez (2005)] aos próprios princípios por ele divulgados.

Outro elemento fundamental à compreensão da Educação Física/esporte em tempos de ditadura, bem como a natureza da intervenção do Estado é a edição do Plano de Educação Física e Desporto – PED. Um documento que se apoiava em várias conclusões do Diagnóstico, sobretudo àquelas relativas à precariedade do desenvolvimento da Educação Física escolar; ao baixo nível de aptidão física da população brasileira; à carência de profissionais; e, à inoperância do Governo Federal em relação a seu controle, planejamento e evolução.

Não obstante, o PED considerou o caráter educativo da prática esportiva e reconheceu sua importância para o equilíbrio físico e mental dos indivíduos ante as ameaças da industrialização, urbanização e mecanização (LINHALES, 1996).

Nesse sentido, o plano reservou [ainda que no âmbito da retórica] à atividade física e desportiva o estatuto de “direito de todos”. Muito embora, inspirado numa tendência liberal-

funcionalista, autoritária e voltado ao controle social. Características da ideologia de integração nacional [em voga na ocasião]. Cabendo aos dois campos, portanto, à promoção da “[...] ordem interna a fim de livrar o País das comoções intestinas, ou das rebeliões e sedições que sejam prejudiciais a seu desenvolvimento e à integridade dos poderes construídos” (BRASIL, 1971, p. 11). Para tanto, advertia: “Será necessário usar de uma grande autoridade moral e de meios de ação, para convencer os responsáveis e em particular os educadores, do valor formativo do desporto e dos benefícios que o mesmo pode produzir nos indivíduos e na comunidade” (BRASIL, 1971, p. 14).

Com base nessa orientação, o conjunto de seus objetivos abrangia a Educação Física Integral, o desporto em todos os níveis e a recreação ativa e passiva. Os quais deveriam ser implementados pela DED e pelo CND. O quadro a seguir apresenta uma síntese da diversidade e abrangência das ações contidas no PED:

Quadro 06: Plano de Educação Física e Desportos – PED.

PROGRAMA	PROJETO	Nº	RESPONSABILIDADE	
			COORDENAÇÃO	ELABORAÇÃO
Programa de Desenvolvimento da Educação Física e Desporto	Integração das Escolas de Educação Física às Universidades	01	DED	Escolas de Educação Física e Universidades
	Integração das Escolas aos Clubes	02	CND DED	Departamentos Estaduais de Educação Física
	Pesquisa em Educação Física e Desportos	03	DED	Escolas de Educação Física
	Aperfeiçoamento do Magistério da Educação Física nos Diversos Níveis de Ensino e dos Técnicos Desportivos	04		Departamentos Estaduais de Educação Física
	Implantação de Centros Regionais de Pós-graduação	05		Universidades
Assistência Técnica e Financeira a Projetos de Educação Física	Centros de Educação Física e Unidades Avulsas	06	DED	Departamentos Estaduais de Educação Física
	Centro Olímpico Desportivo – COD	07	DED	DED
	Competições Esportivas Estudantis (Nacionais e Internacionais)	08	DED	CBDU Federações Universitárias de Esportes
	Colônias de Férias	09	DED	Entidades Públicas e Privadas
	Melhoria do Equipamento Desportivo Nacional	10	DED	Entidades Privadas
	Aquisição de Material Desportivo (Nacional e Estrangeiro)	11	CND DED	COB Confederações DED
	Melhoria da Representação Desportiva Nacional	12	CND	COB Confederações
	Assistência Técnica e Financeira a Entidades Desportivas Amadoras e Profissionais	13	CND	COB Confederações
	Competições Esportivas Nacionais e Internacionais	14	CND	COB Confederações
Intercâmbio e Difusão Cultural Desportiva	Campanha Nacional de Esclarecimento Desportivo	15	DED	DED Departamentos estaduais de educação física Escolas de educação física Entidades privadas
	Preservação do Patrimônio Histórico Desportivo	16	DED	CND DED
	Incentivo à Difusão e à Criação no âmbito de Assuntos Culturais Desportivos	17	DED	DED

Fonte: Brasil (1971) *apud* Linhales (1996).

A análise de Bueno (2008) sobre as ações do PED destaca sua preocupação com o baixo rendimento técnico das equipes nacionais nos grandes jogos internacionais sem, no entanto, esconder seu caráter ideológico. A avaliação de Linhales, por outro lado, redundava na consideração que reconhece sua incapacidade para a alteração do sistema esportivo gestado no âmbito do Estado Novo (Decreto-Lei nº. 3.199/1941).

Entretanto, tal estrutura não permaneceria inalterada pelos militares. Fato que ocorreu com a promulgação da Lei nº. 6.251/1975 e sua regulamentação (Decreto nº. 80.228/1977), que veio acompanhada da Política Nacional de Educação Física e Desporto e do Plano Nacional de Educação Física e Desportos (PNED – 1976-1979).

Para a Política Nacional de Educação Física e Desportos, a referida lei estabeleceu como objetivos prioritários:

- I – aprimoramento da aptidão física da população;
- II – elevação do nível dos desportos em todas as áreas;
- III – implantação e intensificação da prática dos desportos de massa;
- IV – elevação do nível técnico-desportivo das representações nacionais;
- V – difusão dos desportos como forma de utilização do tempo de lazer (BRASIL, 1975, s/p).

É razoável chamar a atenção, como fez Castellani Filho (2010), para a preocupação [desse ‘novo’ marco regulatório] com a performance esportiva – simulacro, na Educação Física, da ordem da produtividade, eficiência e eficácia inerentes ao modelo de desenvolvimento brasileiro. Com efeito, se o aprimoramento da aptidão física era o que, em última instância, orientava as ações/intervenções no campo da Educação Física e, também, do esporte, a fisiologia do exercício passou a ser a referência elementar – indispensável à formação do trabalhador.

A fim de atender às novas demandas, a lei geral do esporte implementou [ainda] mudanças importantes no setor, a começar pelo reconhecimento de quatro formas de sua organização:

I – comunitária, amadorista e profissional, definida como aquela que abrange as atividades das associações, ligas, federações, confederações e do Comitê Olímpico Brasileiro;

II – estudantil, subdividida em universitária e escolar, a primeira sob a coordenação da Confederação Brasileira de Desportos Universitários e a segunda sob a supervisão de órgão competente do MEC;

III – militar, praticada pelas Forças Armadas;

IV – classista, direcionada aos trabalhadores por meio de associações desportivas criadas nas ou pelas empresas (BRASIL, 1975).

Para Veronez (2005), tal organização significou um avanço, sobretudo por reconhecer a pluralidade de manifestações esportivas, ainda que a referência fosse o esporte de alto rendimento. Manhães (2002, p. 107) situa tais mudanças como a modernização do que já existia representando, portanto, uma “política continuísta” já que “[...] a abertura advinda do Estado Novo é formal. Permanecem a hegemonia do desporto seletivo e a base clubística”.

Tubino (2008) destaca que a lei não atendeu as recomendações do Diagnóstico de 1971, o qual [para ele] desvelou o atraso do campo esportivo no Brasil. Bem como não foi capaz de romper com o centralismo, a tutela estatal e o paternalismo do Estado Novo, além de não incorporar as tendências recentes para a conceituação do esporte, cuja identificação [no texto da lei] supunha “[...] uma atividade predominantemente física, com finalidade competitiva, exercitada segundo regras pré-estabelecidas” (BRASIL, 1975).

Castellani Filho (2008) é crítico dessa nova organização. O autor reconhece tal empreendimento como resultante de uma postura interventora do Estado de índole conservadora, de maneira a reproduzir os parâmetros de 1941. Mesmo porque [entre outras coisas] editou um sistema que convergia para o esporte federado. Fato que leva Castellani Filho a questionar tal formatação, cuja caracterização implica [em sua ótica] em um pseudo-sistema esportivo.

Há, ainda, nesse contexto, a elaboração e desenvolvimento do Plano Nacional de Educação Física e Desportos (PNED) (1976-1979). Um documento que contemplou a Educação Física, o esporte estudantil, o esporte de alto nível e o esporte de massa e foi capaz de [em seu planejamento] incorporar [contraditoriamente] estratégias de elaboração participativa e organização do esporte de massa segundo os princípios da participação popular voluntária, da rápida implementação e do baixo custo (BUENO, 2008).

Todavia, a melhoria da aptidão física da população continuou a ser o principal objetivo do PNED, mesmo porque estava [segundo Veronez (2005)] de acordo com o II Plano Nacional de Desenvolvimento que apregoava a necessidade de “[...] estímulos para o trabalho e para o aumento de eficiência do trabalhador” (BRASIL, 1974 *apud* VERONEZ, 2005, p. 249). Para tanto, o PNED traçou como diretriz normativo-operacional a necessidade de:

a) planejar, motivar, mobilizar e apoiar as atividades desportivas da população de forma organizada, utilizando-as como instrumento de política social na valorização do homem;

b) estímulo a órgãos e entidades do sistema esportivo nacional a apoiar o desporto de massa, franqueando suas instalações e equipamentos em períodos de ociosidade;

c) transformar a prática do desporto de massa em um meio de preenchimento do tempo livre (MEC, 1976 *apud* CAVALCANTI, 1984).

É nítida, dessa forma, a preocupação de seus idealizadores com a elevação do costume esportivo no país, uma vez que o mote priorizado girava em torno da necessidade de “[...] ativar o maior número possível de brasileiros, no sentido de que eles pratiquem atividades físicas, desportivas e recreativas” (BRASIL, 1975 *apud* VERONEZ, 2005, p. 246). Os desdobramentos desta ambição podem ser conferidos no Quadro 07 que apresenta as iniciativas acomodadas no âmbito do PNED:

Quadro 07: Plano Nacional de Educação Física e Desportos 1975-1979.

Programa Educação Física e Desportos	
Subprograma	Projetos
1. Educação Física e desporto estudantil	1.1. Expansão da Educação Física e desportos no ensino de 1º e 2º graus; 1.2. Expansão da Educação Física e desportos no ensino superior;
2. Desporto de massa	2.1. Ativação das áreas recreativas e núcleos desportivos; 2.3. Ativação dos desportos de massa nos centros sociais urbanos; 2.4. Aproveitamento da infraestrutura existente;
3. Desporto de alto nível	3.1. Aquisição de equipamentos e material desportivo; 3.2. Competições desportivas; 3.3. Centro técnico; 3.4. Reestruturação técnica e administrativa das entidades do desporto nacional; 3.5. Criação de novas confederações; 3.6. Manutenção das Confederações e Comitê Olímpico Brasileiro; 3.7. Apoio às associações esportivas; 3.8. Apoio às federações-chave de cada desporto olímpico; 3.9. Apoio às organizações desportivas das áreas estudantil, militar e classista, voltadas para o desporto de alto nível;
4. Apoio	4.1. Capacitação de recursos humanos; 4.2. Implantação do sistema de comunicação social de educação física e desportos (difusão); 4.3. Assistência a entidades amadorísticas (CBDU); 4.4. Projetos especiais; 4.5. Administração; 4.6. Pesquisas científicas e tecnológicas.

Fonte: Bueno (2008).

Mais que um planejamento que reunia um conjunto de ações a serem implementadas, o PNED previa [também] recursos financeiros para cada uma das áreas priorizadas. O exame, a respeito do quantitativo de recursos endereçado aos quatro subprogramas, permitiu a Veronez (2005, p. 248) rechaçar o discurso que alardeava a prioridade do desporto escolar, o qual [em sua avaliação] ficava “[...] atrás do desporto de massa e do desporto de alto nível, respectivamente”.

O debate [por ora apresentado] é emblemático dos sentidos e significados assumidos pela Educação Física e pelo esporte [no contexto da Ditadura Militar], bem como do tempo e do espaço por eles ocupados. Entretanto, cabe, ainda, reconhecer que o conjunto das iniciativas teve como referência um modelo de organização que convergia para o esporte federado, baseado em camadas sobrepostas da base ao topo, cujo princípio da massificação esportiva se impôs como lógica orientadora, para a qual estava latente a ideia de que da quantidade se poderia extrair a qualidade. Para esse arquétipo, convencionalmente chamado de modelo piramidal, está inscrito a noção de que a base e o centro só se justificam a fim de cumprir o objetivo do ápice da pirâmide: o esporte de alto rendimento. Em outros termos: “[...] a base e o centro da pirâmide servem tão-somente para dar sustentação ao esporte de alto rendimento” (CASTELLANI FILHO, 2008, p. 134).

O Diagnóstico de 1971, descrevendo o modelo de organização desportiva a ser referência para o planejamento e estruturação das ações no âmbito dos governos militares, situou: a) a prática de atividade física no âmbito do sistema educacional em todos os seus níveis e ramos, com ênfase no ensino fundamental, como a *organização básica* da Educação Física/Desportos; b) a aptidão física como objetivo prioritário (do esporte de massa), muito embora tivesse função [também] de regular a atividade de lazer; e c) as organizações comunitárias (associações desportivas [clubes], ligas, federações, confederações, comitês olímpicos, etc.) como entidades que deveriam viabilizar sua máxima efetividade.

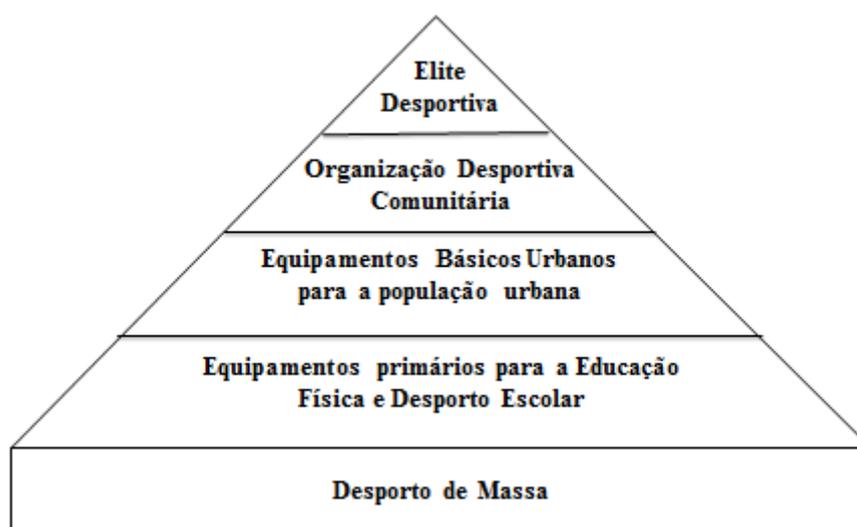
Nesses termos, o Diagnóstico indica a formatação de um modelo de organização desportiva coerente com o propósito de produção de uma elite esportiva capaz de qualificar a participação em competições nacionais e, sobretudo, internacionais. Tal modelo foi justificado segundo o seguinte enunciado:

É considerado ideal o sistema de organização que produz uma elite desportiva originária da massa praticante, enquanto o que se orienta para a seletividade de representação demonstra inconstância nos resultados, além de usar a comunidade como meio e não como fim. Em termos econômicos isto significa ser o investimento – traduzido por instalações na infraestrutura: rede escolar, equipamento básico urbano, centros de Educação Física/Desporto etc. – encargos prioritários do Estado,

além da ação implícita normativa, enquanto o custeio – manutenção, administração, funcionamento, representação etc. – constitui a contrapartida principal da comunidade (COSTA, 1971, p. 20).

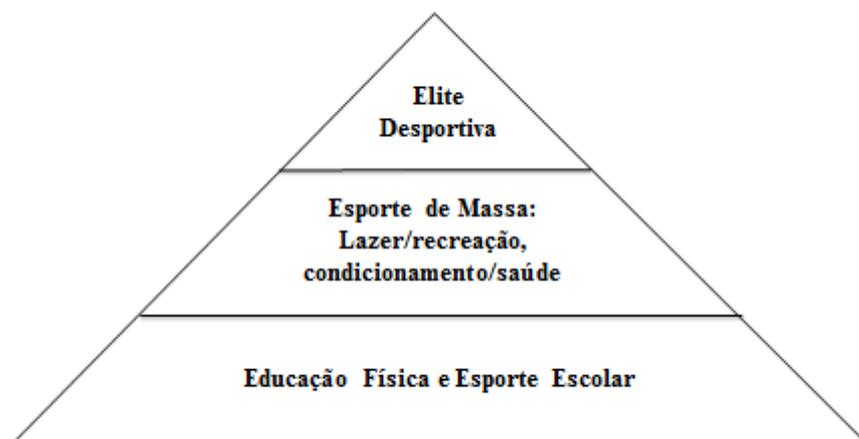
O modelo em debate é graficamente representado por uma pirâmide, uma vez que guarda relação com as características demográficas de cada camada, bem como com a formatação/organização da alocação dos recursos.

Figura 07: Modelo de Alocação de Recursos



Fonte: (COSTA, 1971, p. 21).

Um modelo derivado [conforme Bueno (2008, p. 142)] tornou-se dominante e representativo de tal formatação, já que “[...] colocou o esporte escolar em sua base, o esporte de massa (lazer/recreação, condicionamento da população, etc.) como estágio intermediário e, no estágio superior, tido como prioritário para os governos de então, o esporte de elite ou o EAR [...]”. É o que é possível observar na imagem a seguir:

Figura 08: Modelo Piramidal

Fonte: Bueno (2008).

Para Bueno (2008, p. 140-141), a interpretação mais adequada ao entendimento do referido modelo é aquela que considera a ligação entre as camadas, de maneira que as inferiores são indutoras ou alimentadoras das superiores. Para isso, a seletividade constitui princípio fundamental e a crença de que a quantidade de praticantes é a variável independente fundamental para se obter a qualidade desejada, uma diretriz. Ou seja:

[...] no processo natural ou induzido se seletividade, quanto maior for a população abrangida, melhor será a amostra obtida, não pelo processo aleatório, pois não se busca a média e sim pela identificação de *outliers* no espectro superior da amostra. Tal modelo é visto como natural à lógica interna do EAR.

Os desdobramentos disso implicam em subordinação da Educação Física aos códigos da instituição esportiva, submetendo o esporte escolar às demandas do sistema esportivo nacional. Por outro lado, produziu novas relações entre professores e alunos, novas estruturas semânticas como as que fazem destes “alunos-atletas” e daqueles “professores-treinadores” e/ou “olheiros” do Estado, das federações, confederações e clubes, além de outras entidades interessadas no esporte de rendimento.

Nesse sentido, pautado na segregação por aptidão, aos professores caberiam à otimização do rendimento físico-esportivo, [não por acaso] simulacro da ordem da produtividade, eficiência e eficácia pertinentes ao modelo de sociedade com a qual tinha identificação (CASTELLANI FILHO, 1993).

Por isso, há [nesse contexto] uma ampliação do espaço dedicado ao esporte no currículo escolar – passando, assim, a ser o determinante principal na composição do conteúdo de ensino da Educação Física. De maneira a constituir elemento fundamental na

definição do “jeito de ser” da área. Já que a Educação Física escolar assumiu irrefletidamente as normas e padrões do esporte de competição, reproduzindo de forma acrítica os princípios norteadores da cultura esportiva. De modo que [conforme Ventorim (2000, p. 189-190)] sua presença na escola acabou por:

- a) Privilegiar, predominantemente, o desenvolvimento de modalidades esportivas socialmente reconhecidas, como o voleibol, basquetebol, handebol, futebol, etc.;
- b) Enfatizar o conhecimento e a execução da técnica, regras e táticas de um determinado tipo de esporte;
- c) Buscar o desempenho máximo, evidenciando a discriminação e a seletividade entre os mais e os menos habilidosos e desrespeitando as características e condições próprias de aprendizagem de cada aluno;
- d) Privilegiar a execução repetitiva e mecânica, desconsiderando a ludicidade, a criatividade, a diversidade cultural do mundo de movimento dos alunos;
- e) Determinar comportamentos e funções que se adequam as normatizações esportivas, de modo a considerar o professor como treinador e o aluno como atleta, tendo como eixo configurador dessa relação o desempenho na atividade desportiva;
- f) Reafirmar os princípios da competição em detrimento dos princípios da cooperação e da solidariedade;
- g) Reforçar a ideia de vencer a qualquer preço, alimentando o desejo de ascensão social por meio do esporte;
- h) Reproduzir os princípios que sustentam a sociedade de classes.

Coerentemente, Kunz (1991) – analisando tais elementos – argumenta a existência de três tendências que orientaram a Educação Física na escola. As quais são oriundas [impreterivelmente] da organização do sistema esportivo, a saber: a) a tendência do selecionamento; b) da especialização; e c) da instrumentalização.

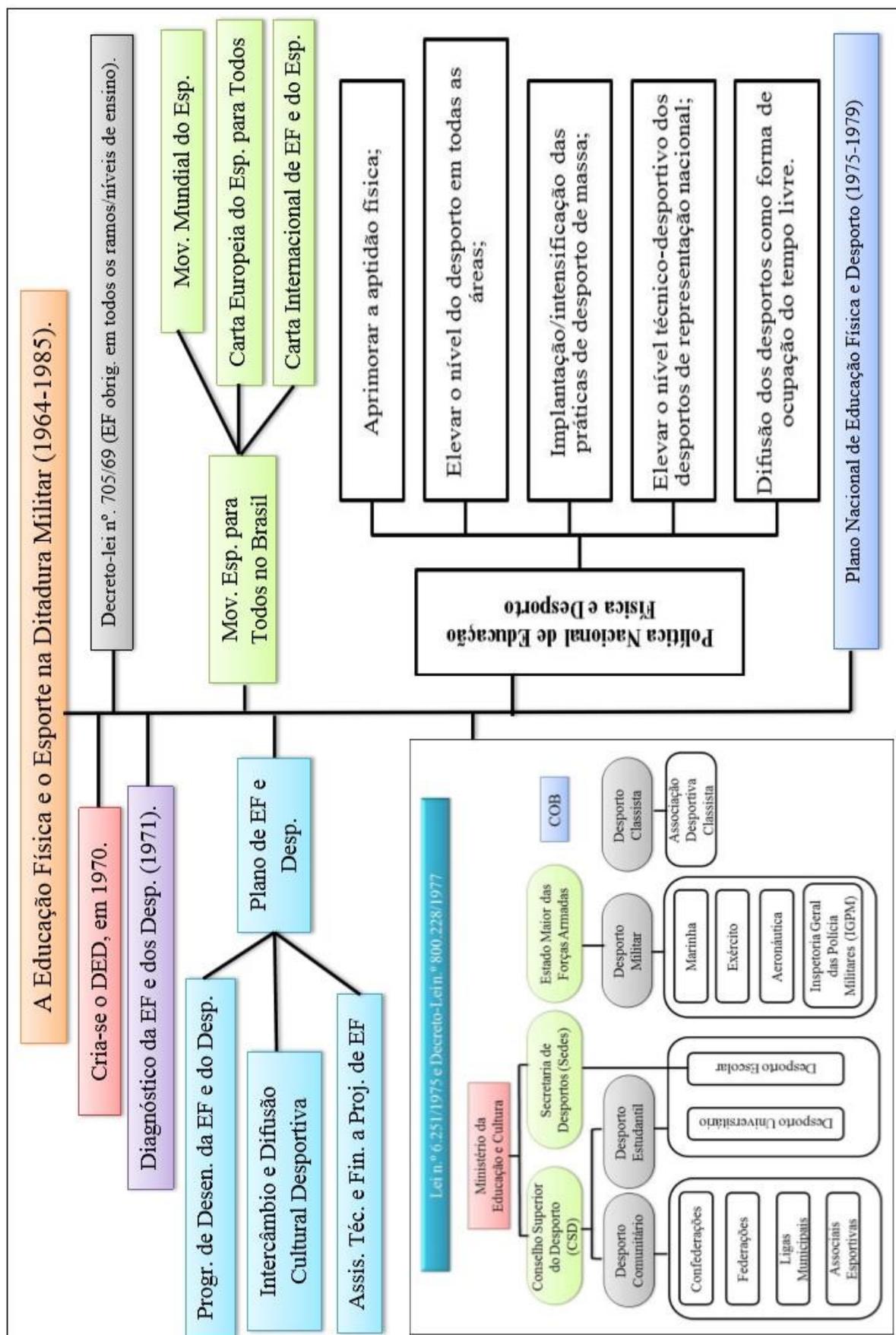
Segundo ele, a tendência seletiva fomentou o processo de classificação e seleção dos alunos conforme o desempenho, a habilidade e inabilidade esportivas. Para Kunz, tais processos são conduzidos, consciente ou inconscientemente, por ações pautadas em critérios que consideram a idade, o sexo e, fundamentalmente, o biótipo físico. Consequentemente a sobrepujança constitui princípio orientador da ação, haja vista a valorização social, política e econômica que o esporte adquiriu mundialmente.

A segunda, ou seja, a tendência da especialização guia-se pelo imperativo de especializar e reduzir a prática do esporte a modalidades específicas, preferencialmente àquelas reconhecidas nacional ou internacionalmente em determinados contextos históricos. Para isso, a padronização das ações esportivas, em função da organização do sistema esportivo, constitui impeditivo à construção de alternativas críticas e criativas ao *ethos* esportivo ditado pelo alto rendimento.

A tendência da instrumentalização e do treinamento do movimento corporal voltada ao desenvolvimento da performance esportiva reduz o papel da Educação Física às necessidades biológica que [por sua vez] intenciona o desenvolvimento de potencialidades motoras para o sucesso e a permanente qualificação do rendimento.

Assim, o incremento/qualificação do esporte de alto rendimento supõe a participação da Educação Física, cuja função de fornecer a “base” para o esporte de rendimento condiciona seu desenvolvimento. Nesses termos, é notória a ausência de uma compreensão do esporte como direito, como patrimônio cultural da humanidade, como um bem social que, por fazer parte da cultura de um povo, requer apropriação pelo conjunto dessa humanidade.

Figura 09: Síntese Ilustrativa para o período de 1964-1985: o caso da Educação Física e do Esporte.



Fonte: Elaboração própria.

3.3 A educação, a Educação Física e o esporte em tempos de instabilidade econômica no Brasil (1980-1994).

O intervalo de 1980 a 1994 é palco de mudanças significativas no Brasil. Uma vez que [nessa quadra] o país experimenta alterações fundamentais nas esferas econômica, política, social e institucional. Nesse sentido, é indispensável considerar que tal período começa sob o regime militar e termina numa democracia. Fato que implica avanço institucional, mesmo porque contempla a eleição de um presidente civil, em 1985; a aprovação da Constituição Federal, em 1988; o impedimento de Collor, em 1992; e a revitalização da sociedade civil organizada e dos partidos políticos.

No campo econômico observou-se uma drástica ruptura como o modelo de desenvolvimento em voga até então. A crise econômica mundial, desencadeada pela elevação exponencial do preço do petróleo [em 1973], afetou o conjunto das economias do globo e se estendeu por quase uma década. Contudo, seus desdobramentos na economia brasileira perduraram por mais tempo, com efeitos dramáticos.

O fato é que, após um período de notável dinamismo econômico e grandes transformações estruturais [em decorrência do Desenvolvimentismo], o país não resistiu ao impacto da crise internacional (GONÇALVES, 2011).

Não por outra razão, os anos de 1980 são conhecidos como “década perdida”. Muito embora, também, sejam lembrados pelas conquistas democráticas em função das lutas sociais e da Constituição Cidadã. Um tempo marcado por desequilíbrio das contas externas e por uma política macroeconômica focada em seu ajuste. Tal desequilíbrio afetou a geração de renda, as finanças públicas (crise fiscal) e o controle da inflação (regime de alta inflação) (GONÇALVES, 2011). É esse conjunto de dificuldades o responsável por levar o país ao Fundo Monetário Internacional (FMI) e à moratória da dívida.

Ao longo dos anos 1980 e, principalmente, no final desse período, os custos crescentes da instabilidade econômica, os interesses dos grupos dominantes, as pressões internacionais e os riscos de perda de legitimidade do estado convergiram no sentido de direcionar o país para medidas liberalizantes. [...] O auge desse processo é o Governo Collor (1990-1992), cuja ruptura com o modelo desenvolvimentista fundou os marcos do liberalismo econômico, que seria dominante no país nas décadas seguintes. Essa liberalização atingiu, ainda nesse governo, as esferas comercial e financeira das relações econômicas internacionais. Assim, iniciou-se o processo de significativa liberalização das importações e dos fluxos internacionais de capitais (GONÇALVES, 2011, p. 50).

Ainda para o autor, o rompimento com o modelo de desenvolvimento envolveu [também] o desmonte e a privatização de empresas estatais. Nessa direção, em 1990 era criado o Programa Nacional de Desestatização atingindo, principalmente, os setores siderúrgico e petroquímico.

Embora presente nos governos Collor e Itamar, o “salto de liberalismo” [via privatização] se dá no Governo Fernando Henrique Cardoso. Ademais, o referido rompimento pode, também, ser atestado pelos índices de participação da indústria de transformação no PIB nacional que cai de 26% em 1979/1980 para 22% em 1989/1990, enquanto a produção agropecuária aumenta de 9% para 10% no mesmo período (GONÇALVES, 2013).

A situação de crise, vivenciada pelo Brasil, no contexto da “década perdida” teve vários efeitos: empobrecimento generalizado da América Latina, especialmente em seu país mais rico, o Brasil; crise dos serviços sociais públicos num contexto de aumento de demanda em contraposição à não expansão dos direitos sociais; desemprego; agudização da informalidade da economia; favorecimento da produção voltada à exportação em detrimento das necessidades internas (BERING; BOSCHETTI, 2011). Tais elementos deslegitimaram [conforme as autoras] os governos militares e deu folego às transições democráticas.

O novo movimento operário e popular passou a ser um ingrediente político decisivo. Sua presença e atuação interferiram na agenda política ao longo dos anos 1980, sendo capaz de pautar alguns eixos na Constituinte: reafirmação das liberdades democráticas; impugnação da desigualdade descomunal e afirmação dos direitos sociais; reafirmação da soberania nacional, com rejeição às ingerências do FMI; direitos trabalhistas; e reforma agrária.

Todavia, estavam presentes forças políticas afeiçãoadas com a agenda neoliberal. Assim, o texto constitucional traduz a luta por hegemonia contemplando avanços (especialmente nos direitos sociais, humanos e políticos) e manutenção de traços conservadores (das quais a ausência de enfrentamento da militarização do poder no Brasil, a manutenção da prerrogativa do Executivo, com as medidas provisórias, são exemplos).

O contexto de crise foi fundamental para a ruptura com o modelo de organização macroeconômica inaugurado na década de 1930. E, além disso, foi crucial na indução do processo de rearticulação política, institucional, cultural e social que marcou a alardeada ‘década perdida’. Dessa maneira, [guardadas as devidas proporções] é correta a afirmação que percebe o correspondente das alterações na esfera econômica no conjunto de mudanças operadas no plano político, social e cultural.

Em meio à transição, soa cauteloso e coerente a assertiva que reconhece uma indefinição de um projeto de formação para a população brasileira. Mesmo porque, em

verdade, o consenso orbitava em torno da vontade política de mudar e de estabelecer a plenitude do Estado de direito (VIEIRA; FARIAS, 2011). Assim, o momento era de busca por caminhos e ausência de clarezas quanto às políticas e planos, não se percebendo um projeto capaz de responder aos “tempos de transição”.

Entretanto, é notória a perda do papel desempenhado pela educação no âmbito do projeto desenvolvimentista e tecnocrático, passando a servir [no plano do discurso] como instrumento que auxiliava a atenuar a situação de desigualdade regional e de pobreza⁴⁵ (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Por outro lado, destacam as autoras, o período assinala o desenvolvimento de um forte movimento progressista no campo da Educação – que se articulava desde os anos 1970. Aglutinados em torno de um amplo espectro de reivindicações o movimento reclamava a constituição de um sistema nacional orgânico; a materialização de uma educação pública e gratuita como direito dos cidadãos e dever do Estado; a erradicação do analfabetismo; e a universalização da escola pública. Os quais podem ser traduzidos pela demanda de: melhoria da qualidade da educação; valorização e qualificação de seus profissionais; democratização da gestão; financiamento exclusivamente público para a educação pública; e ampliação da escolaridade obrigatória (abrangendo creche, pré-escola e o 1º e 2º graus).

Nessa esteira, no primeiro governo pós-ditadura militar, os esforços foram canalizados para a construção do capítulo que tratava da educação no âmbito da nova Constituição, mobilizando os educadores desde 1986.

Em que pese às críticas, o novo texto constitucional consagrou conquistas importantes para o setor: a figuração da educação como direito público subjetivo; o princípio da gestão democrática do ensino público; o dever do Estado no provimento de creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos; a oferta do ensino noturno regular; o ensino fundamental obrigatório e gratuito inclusive àqueles que a ele não tiveram acesso em idade apropriada; e o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências.

Todavia, impactados pelo avanço da ideologia neoliberal, os primeiros anos da década de 1990, ao realocar a centralidade da educação, o fez segundo o movimento de celebração – ou recelebração – das virtudes do mercado: realidade que aloca recursos e benefícios sob o imperativo da eficiência capitalista. Processos afeiçoados com um movimento mais amplo de produção de consenso em torno da substituição da “ação estatal” – caracterizada como

⁴⁵ São exemplos projetos como o Polo Nordeste; Programa de Extensão e Melhoria para o Meio Rural; Programas de Ações Socioeducativas e Culturais para as Populações Carentes do Meio Urbano e do Meio Rural; Programas de Educação Pré-escolar e outros.

burocrática e ineficiente – pela “ação pública” baseada na responsabilidade e na solidariedade do cidadão. Desse modo, onera-se a população e desresponsabiliza o Estado pela trágica situação da educação no país (SHIROMA; EVANGELISTA; MORAES, 2011, p.13).

Arelado a isso está a ampla variedade de prerrogativas elaboradas por variados órgãos multilaterais no sentido de fornecer um “novo” sentido social, político, cultural e econômico à educação. Os quais estão sumariados a seguir:

- a) A Conferência Mundial da Educação para Todos, em 1990;
- b) O documento econômico da Cepal “*Transformación productiva con equidade*”, de 1990 e “*Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidade*”, em 1992;
- c) O “*Relatório Delors*” produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI;
- d) A V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe⁴⁶;
- e) O documento “*Prioridades y estrategias para la educación*”, em 1995;
- f) A aprovação da “*Carta Educação*” pelo Fórum Capital-Trabalho, em 1992 [na Universidade de São Paulo⁴⁷].

O destaque dedicado à menção destas iniciativas se deve à constatação de que, mais do que um empreendimento para qualificar a educação segundo a agenda neoliberal, tal movimento atuou como arautos das reformas que marcaram a sequência dos anos de 1995, mesmo porque portavam o mérito de desconsiderar a noção de direito social e de dever do Estado [assegurados na Constituição de 1988] e tão útil ao pensamento neoliberal.

No âmbito da Educação Física, o destaque vincula-se ao processo de reavaliação [de natureza crítica] do papel desempenhado pela área na empreitada de formação da população brasileira e – concomitantemente – a elaboração de propostas coerentes como as demandas colocadas em tempos de ampliação das liberdades democráticas.

Tal movimento ficou conhecido como Movimento Renovador da Educação Física e foi capaz de incorporar os elementos das teorias críticas da educação. Mesmo porque seus

⁴⁶ Embora publicado desde 1982, apenas no começo dos anos 1990 sua difusão foi talvez percebida e incrementada.

⁴⁷ A análise de cada um dos documentos citados foge ao escopo desse trabalho. No entanto, constitui elemento importante à compreensão dos caminhos assumidos pelas políticas educacionais na sequência dos anos de 1990. Uma avaliação adensada, crítica e pertinente [sobre tais iniciativas] pode ser conferida em Shiroma, Moraes e Evangelista (2011).

adeptos estavam preocupados em questionar a neutralidade da educação no processo histórico, social, político e econômico. Para isso, por vezes, denunciaram o esporte como instrumento ideológico da classe no poder (CAPARROZ, 1997).

Ainda para o autor, o Movimento Renovador caracterizou-se pela luta na afirmação de propostas que pudessem orientar a Educação Física na escola. Segundo Caparroz, o curioso é que – em geral – esses debates se estruturaram em torno da perspectiva de identificar lacunas nos diferentes modelos pedagógicos da área. A preocupação era, portanto, a construção de um modelo revolucionário, emancipador, crítico e criativo capaz de atender às necessidades de um cidadão revolucionário que pautasse a busca da justiça, da igualdade e da democracia.

Em síntese, a despeito das diferenças internas que caracterizaram o próprio movimento é possível reconhecer em seu segmento crítico ou “revolucionário” uma postura de engajamento dos professores no diálogo com o debate de teor crítico presente no campo educacional. Ou seja, entre outras questões, estava inscrita a tentativa de garantir à Educação Física o *status* de disciplina escolar – em contraposição à condição de mera atividade descrita no Decreto nº. 69.450/1971 (BRACHT; GONÇALEZ, 2005).

Assim, é notável o esforço da área na produção de novos referenciais que pudessem balizar sua intervenção. De maneira que a indefinição de um projeto de formação e a busca por novos caminhos [verificada no campo educacional] é – também – perceptível na Educação Física que [por meio do Movimento Renovador] questionou não apenas a predominância da aptidão física como referência fundamental para a sua intervenção, mas, também, a predominância do esporte entre os conteúdos da área, a esportivização da disciplina escolar e a necessidade de superação do modelo piramidal de formação esportiva pautado na seletividade e massificação.

A despeito de tal questionamento, merece relevo o teor da crítica desferida ao esporte praticado nas escolas brasileiras. Questionamento este que, no âmbito de uma mudança paradigmática, foi responsável por adjetivá-lo de tradicional, conservador, reacionário, excludente, alienante, de resultados, burguês, capitalista, enfim, instrumento da direita (PIRES; SILVEIRA, 2007). Nessa direção, o esporte foi considerado um fenômeno cultural que, na essência, tinha a função de reproduzir as desigualdades inerentes ao modo de produção capitalista e, portanto, um instrumento a serviço de elite [útil à dominação das classes subalternas]. Aspectos que o tornava um elemento a ser combatido.

Como alternativa, procurou-se construir um entendimento que atendesse às demandas colocadas nos tempos de crise econômica e abertura política. Para isso, buscou-se construir um esporte que:

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

Diante da ausência de fundamentos teóricos-metodológicos que balizasse a construção desse “novo” esporte e na contracorrente da realidade social [que já tinha incorporado o esporte à identidade cultural do país] não surpreende a negação [por parte de alguns professores] do esporte nas escolas.

A justificativa orbitava em torno do reconhecimento do esporte enquanto produto da Revolução Industrial e, como tal, resultante do mesmo processo que gerara o modo de produção burguês-capitalista. Assim, não havia outra possibilidade! O esporte sempre seria capitalista! Compactuar com ele era fazer a jogada do capital, dos militares e da própria ditadura (PIRES; SILVEIRA, 2007).

Entretanto, em que pese os esforços dos intelectuais da área, Caparroz e Bracht (2007) identificam limites quanto à materialização – no campo da ação pedagógica – dos avanços teórico-epistemológicos produzidos até então. Fensterseifer e González (2007; 2009) são adeptos a esse entendimento, sobretudo quando reconhece a dificuldade de implementação do conjunto das proposições engendradas no âmbito do Movimento Renovador, caracterizando àquilo que nominaram [metaforicamente] de “Educação Física não mais e o ainda não”. A provocação se inscreve no reconhecimento de que a prática pedagógica “não mais” se enquadraria nos moldes da Educação Física tradicional, entretanto “ainda não” teria alcançado o *status* de uma prática renovada.

Sobre as iniciativas a respeito do esporte [nesse período] é possível organizá-las em três grandes momentos: o período pré-constitucional; o constitucional e o pós-constitucional. O primeiro envolve a articulação, atuação e divulgação do relatório da Comissão de Reformulação do Esporte, bem como a ação do Conselho Nacional do Desporto (CND) e da Secretaria de Educação Física e Desporto (SEED). O segundo envolve a organização (ou não) das entidades de representação esportiva para a construção do texto constitucional. E, o último, por sua vez, diz respeito, especialmente à construção e aprovação da Lei Zico.

Para tanto é importante ter claro que até o ano de 1985, os postos-chave do esporte brasileiro [leiam-se COB, CND e SEED] estiveram sob o comando dos militares. Destes órgãos, os militares-desportistas levaram adiante os princípios e as bases do planejamento

participativo, culminando nas chamadas “Diretrizes Gerais para a Educação Física/Desporto – 1980/1985” – apresentadas como parte da política social do governo. Dirigidas, prioritariamente, às crianças e integradas aos princípios da educação permanente e da preservação da saúde pública.

Desse modo, o referido documento foi responsável por enfatizar o desenvolvimento do setor, destacando a participação descentralizada e integrada de órgãos federais, estaduais e regionais [públicos e privados]. E, muito embora, tenha preservado os antigos subsistemas [Educação Física, Desporto (de alto rendimento) e Esporte para Todos], as novas diretrizes questionaram – conforme Linhales – o modelo piramidal que embasou tal formatação. Argumentando [nessa direção] que cada um dos “três níveis” deveria ter um fim em si próprio e que o grau de desenvolvimento do setor não poderia ser determinado por vitórias e recordes.

A observação da autora sobre tal questionamento é positiva, uma vez que representou um salto qualitativo. Sobretudo ao trazer para o discurso do poder público aspectos até então negligenciados, como: o dilema da quantidade/qualidade; a dimensão sociocultural das atividades físicas e dos esportes; a descentralização da ação e outros. Muito embora, [salienta a pesquisadora] esse movimento não tivesse força para romper como o modelo implementado pela Lei nº. 6.251/1975 e pelo Decreto nº. 80.228/1977.

Em meio a isso [ainda em 1985] é instalada a Comissão de Reformulação do Desporto Brasileiro com a função de empreender um estudo sobre o esporte nacional e propor soluções para sua reformulação. Sua composição contou com trinta membros e a presidência de Manuel Tubino. Mas, mesmo assim, não foi capaz de representar os diversos interesses que permeavam o setor (LINHALES, 1996). De maneira que “[...] refletiu [tão-somente] os interesses esportivos de quem coordenou os trabalhos, não representando rupturas com o passado; pelo contrário, constituiu-se como resultado do estabelecimento de um consenso entre antigos e novos interesses conservadores [...]” (VERONEZ, 2005, p. 263).

Seu relatório apresentou um conjunto de setenta e nove indicações reunidas em seis grupos temáticos, a saber: a) Reconciliação do esporte em três aspectos de sua natureza; b) Mudanças jurídico-desportivo-institucionais; c) Carência de recursos humanos, físicos e financeiros comprometidos com o desenvolvimento das atividades esportivas; d) Insuficiência de conhecimentos científicos aplicados ao esporte; e) Imprescindibilidade da modernização de meios e práticas no esporte.

O exame destes “eixos” implica em melhor compreensão da crítica desferida à composição e ao resultado dos trabalhos da referida comissão. Assim, é nítida a manutenção

da alardeada tríade rendimento/participação/educacional decorrente do Manifesto do Esporte de 1964, referendado no Diagnóstico de 1971 e incorporado na legislação de 1975.

Além disso, cabe o destaque da ênfase na liberalização do setor e da necessidade de atualização da legislação esportiva segundo os “novos” ventos de abertura do mercado. Nessa conta cabe, ainda, o incentivo à produção do conhecimento em áreas que permitiriam [tão-somente] elevar a performance esportiva nacional (medicina desportiva, psicologia desportiva e direito desportivo sem, no entanto, fazer referência à sociologia do esporte, aos estudos do lazer ou a própria história do costume esportivo nacional).

Em que pese às críticas sobre o continuísmo representado pela comissão, a análise de Bueno (2008) implica no reconhecimento de sua eficiência no estabelecimento de uma agenda para as mudanças institucionais. Nesse sentido, o CND [sob a direção de Manuel Tubino] buscou [por exemplo]: a) consolidar o “novo” conceito de esporte; b) constitucionalizar o o direito ao esporte; c) desburocratizar e “descentralizar” suas ações; d) criar condições financeiras que viabilizasse o desenvolvimento científico, tecnológico e a captação de recursos humanos; e) e a revisão de práticas no âmbito do esporte-educação (TUBINO, 1996).

A despeito do processo de constitucionalização do direito ao esporte, merece destaque a observação de Veronez (2005, p. 268) que reconhece o domínio daqueles a quem chamam de agentes “liberais”, os quais estavam mais organizados, já institucionalizados e com capacidade de impor seus interesses.

Tal argumento é indicativo da fragilidade de organização dos setores “progressistas” para protagonizar, contrapor ou mesmo disputar os processos de construção do texto constitucional. O desdobramento dessa correlação de força desfavorável foi a aprovação do Artigo 217 da Constituição que assegurou a principal reivindicação dos setores ligados às entidades de administração: sua desestatização, bem como sua autonomia de organização e funcionamento. Muito embora, o esporte tenha [também] alçado à condição de direito, vinculado à noção de dever do Estado.

Passado o processo de constitucionalização, avança a pressão em torno da necessidade de construção de uma legislação que regulamentasse a atividade esportiva, segundo as demandas colocadas pelos novos tempos, sobretudo pelo mercado.

A incorporação [embora não pela primeira vez] da iniciativa privada, por meio do apoio financeiro de empresas ao esporte de alto rendimento é responsável por intensificar os descontentamentos com a legislação esportiva vigente [de caráter tutelar e hierárquico]. Nesse sentido, o debate que ganha notoriedade com a chegada de Zico na nova Secretaria dos

Desportos da Presidência da República (SEDES/PR⁴⁸) segue a tendência de liberalização do mercado.

Por certo, esse movimento de mercadorização do esporte sofreu forte influência do mercado esportivo internacional, para o qual o Brasil começava a perder importantes jogadores. Nesse fluxo, a liberalização econômica que começava a ser propagada e experimentada no rígido sistema esportivo brasileiro passou a ser assimilada como nuance de abertura e mesmo de “democratização” (LINHALES, 1996, p. 166).

Disso decorre a afirmação que reconhece que a almejada democratização do esporte corria transvestida de liberalização, já que contra o poder do Estado [exercido autoritariamente] reclamavam-se autonomia de ação e organização sem, contudo, pretender a redefinição do papel do Estado no âmbito da comunidade esportiva. Isso ocorre, essencialmente, devido à dificuldade de articulação dos setores progressistas vinculados ao esporte:

[...] se o projeto de liberalização encontrava-se bem representado pelos envolvidos com o esporte de alto rendimento, não existia, na sociedade esportiva, nenhum grupo de interesse capaz de representar um projeto de democratização do setor esportivo na perspectiva de sua consolidação como um direito social, tendo princípio orientador a cidadania e os procedimentos, condição e regras nela implicados. Tendências mais radicais, ocupadas em denunciar o caráter autoritário do esporte, não conseguiram sequer considerá-lo numa perspectiva democrática (LINHALES, 1996, p. 171).

Sem forças contrárias, suficientemente organizadas, os “liberalizadores” acabaram por comandar o processo de mudanças. Negociando, para isso, como os militares que comandavam os aparelhos técnico-burocráticos do esporte nacional. É sob essa configuração de forças que se operaram a construção da Lei nº. 8.672/1993 (Lei Zico).

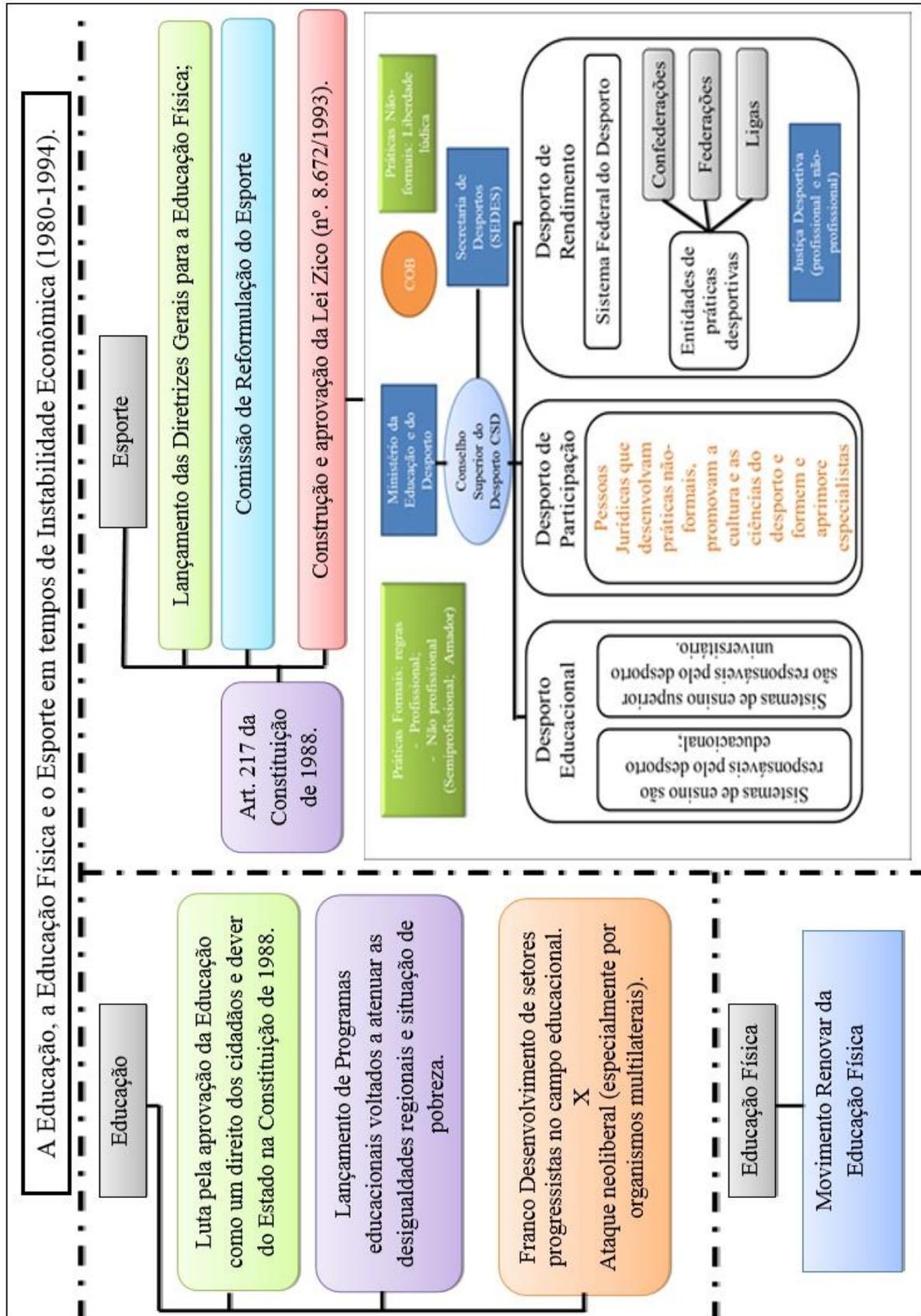
Uma lei que emerge do reclame por modernização e moralização do campo esportivo. Para isso, propôs a superação do modelo de organização esportiva, a partir da transformação dos clubes em empresas. Veronez (2005) destaca que [nesse processo] a concepção de democracia ganhou conotação de liberdade de mercado.

Dessa maneira, é acertada a observação que reconhece um processo de modernização conservador do setor, mesmo porque não foi capaz de romper com antigas estruturas “cartelizadas” e “feudais”, além de manter intocados interesses particularistas, reforçando, assim, a hegemonia das frações ligadas ao esporte de alto rendimento.

⁴⁸ Há, aqui, para Bueno (2008), uma ruptura na política esportiva, uma vez que [com esse novo órgão] delegou-se ao Ministério da Educação a responsabilidade pela supervisão, normalização e coordenação do desporto educacional e da própria Educação Física.

Por tudo isso, Veronez avalia que a “nova política desportiva do Brasil” fundamentada na recente legislação, no que toca à questão do esporte como um direito social, é essencialmente formal, o que fica evidente quando considerado o foco na liberalização do setor e no desatrelamento das entidades esportivas do Estado. Cabe o destaque da ausência de referência e mecanismos para a operacionalização de políticas ligadas ao esporte educacional e de participação [apresentados na introdução da lei], bem como a menção à questão social.

Figura 10: Síntese Ilustrativa para o período de 1980-1994.



Fonte: Elaboração própria.

3.4 As ‘rédeas’ da educação, da educação física e do esporte segundo o modelo liberal-periférico (de 1995 em diante).

O período de crises real, fiscal, monetária e cambial implicou em mudanças importantes no padrão de desenvolvimento econômico brasileiro. Das quais, as alterações nas diretrizes estratégicas do modelo de desenvolvimento (liberalização) e a transformação na estrutura patrimonial (privatização) constituem elementos que denunciam os “novos” rumos tomados pelo país no âmbito de sua atividade econômica.

No entanto, cabem questionamentos em dois sentidos: houve [de fato] mudanças estruturais no Brasil [a partir de 1995] que permitissem a formatação de um modelo de desenvolvimento diferente daquele que predominou no período de 1930-1980? E, [em caso afirmativo] quais são suas características básicas?

As respostas a essas questões vem do economista Reinaldo Gonçalves (2013) e são elucidativas dos processos de transformação/ruptura com o modelo de desenvolvimento vigente [no país] até os anos de 1980. Para o autor, a formação de uma economia nos marcos do liberalismo é evidente nos governos de FHC e Lula, além do primeiro mandato do governo Dilma [que parece ser uma extensão do governo Lula].

Os argumentos de Gonçalves a despeito das transformações empreendidas [no Brasil], no que se refere ao desenvolvimento econômico, reconhecem os processos de globalização da economia, a ascensão do neoliberalismo e a desestabilização macroeconômica como elementos cruciais para a reorganização dos grupos dirigentes. Conforme sua análise, os setores dirigentes optam por uma “linha de menor resistência” que pode ser ilustrada pela política anti-inflacionária, com foco na liberalização comercial e financeira, bem como na apreciação cambial.

Há, ainda, a liberalização nas esferas produtiva e tecnológica, com avanços significativos a partir da edição de mudanças na legislação que tratam da presença do capital estrangeiro no aparelho produtivo nacional [inclusive via processo de privatização]. Nessa direção, é conclusiva a afirmação que identifica a liberalização econômica como um elemento estrutural desse novo modelo que avança significativamente – em velocidade, extensão e profundidade.

Ainda segundo Gonçalves (2013, p. 55) [nesse período] a inserção internacional brasileira preservou traços de acomodação às transformações globais “[...] inserindo-se passivamente no processo de globalização [...]”. Ante à expansão extraordinária dos fluxos

internacionais de bens, serviços e capitais, “[...] o país liberalizou e desregulamentou sua economia nas esferas comercial, produtiva, tecnológica, monetária e financeira [...]”.

Os processos em destaque colocam o país a mercê das transformações globais. A consequência lógica é o aumento da vulnerabilidade externa estrutural, havendo [portanto] redução da capacidade de resistência a pressões, fatores desestabilizadores e choques externos. Além disso, a questão bancário-financeira é colocada no topo da agenda de política econômica no país. Supervalorizando [assim] o papel desempenhado pelas políticas econômicas focadas na expansão monetária; na taxa de juros; no financiamento do déficit público; na emissão de títulos públicos; no nível da taxa de câmbio; e no financiamento externo (GONÇALVES, 2013).

Nesse sentido, é importante ter claro que a crise brasileira [desencadeada a partir de 1980] foi responsável pela acomodação e/ou reorganização de frações do capital, uma vez que

[...] criou o espaço político necessário para a dominação do capital financeiro, que é a base de riqueza, renda, poder e prestígio dos capitalistas do setor bancário-financeiro (os banqueiros) e dos beneficiários das atividades deste setor que obtém rendimentos de juros (os rentistas). (GONÇALVES, 2013, p. 56).

Outra fração [acrescenta o autor] presente nesse processo é capital produtivo que inclui os capitalistas que obtém rendimento de lucros derivados da atividade de produção de bens e serviços. E, também, o capital comercial que obtém rendimentos na forma de aluguéis (terras, imóveis, etc.).

Em considerando esse quadro, Gonçalves assevera que a política de estabilização macroeconômica, a inserção do país no sistema econômico internacional e as diretrizes do novo modelo de desenvolvimento constituem respostas às transformações globais e aos próprios dilemas enfrentados pelos grupos dirigentes. Por isso, o resultado [lógico] foi a implementação de um modelo de desenvolvimento pautado no liberalismo econômico, na vulnerabilidade externa estrutural e na dominação financeira. Àquilo que Filgueiras e Gonçalves (2007) chamaram de Modelo Liberal Periférico (MLP).

O MLP tem três conjuntos de características marcantes: liberalização, privatização e desregulação; subordinação e vulnerabilidade externa estrutural; e a dominância do capital financeiro. O modelo é liberal porque é estruturado a partir da liberalização das relações econômicas internacionais nas esferas comercial, produtiva, tecnológica e monetário-financeira; da implementação de reformas no âmbito do Estado (em especial na área da previdência social) e da privatização de empresas estatais, que implicam a reconfiguração da intervenção estatal na economia e na sociedade; e de um processo de desregulação do mercado de trabalho, que reforça a exploração da força de trabalho.

O modelo é periférico porque é uma forma específica de realização da doutrina neoliberal e da sua política econômica em um país que ocupa posição subalterna no sistema econômico internacional, ao mesmo tempo em que se caracteriza por significativa vulnerabilidade externa estrutural nas suas relações econômicas internacionais. E, por fim, o modelo tem o capital financeiro e a lógica financeira como dominantes em sua dinâmica macroeconômica (FILGUEIRAS; GONÇALVES, 2007, p. 96).

Para avaliar tais considerações, merece relevo o conjunto de indicadores que apontam [com clareza] para uma ruptura substantiva com o modelo de desenvolvimento iniciado na década de 1930. Assim, o economista em destaque reconhece [em curso] um processo de:

[...] desindustrialização, dessubstituição de importações; reprimarização das exportações; maior dependência tecnológica; maior desnacionalização; perda de competitividade internacional, crescente vulnerabilidade externa estrutural em função do aumento do passivo externo financeiro; maior concentração de capital; e crescente dominação financeira, que expressa a subordinação da política de desenvolvimento à política monetária focada no controle da inflação (GONÇALVES, 2013, p. 109).

Por isso, comparativamente ao Nacional-Desenvolvimentismo é notória a “inversão de sinais” [conforme caracterizou o referido economista]. Isso tem sérios desdobramentos no conjunto de políticas sociais empreendidas no período. Mesmo porque, muito embora as conquistas de 1988 apontassem para uma reforma democrática do Estado brasileiro e da própria política social [engendrada em um formato social-democrático] – com mais de 40 anos de atraso – as condições econômicas nacionais e internacionais não eram favoráveis (BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

De modo que seus desdobramentos são dramáticos para o conjunto das políticas sociais, sobretudo em virtude da vigência de uma concepção de “Estado mínimo” no provimento dos direitos sociais. Nessa direção, é imprescindível reconhecer que a ideologia neoliberal [adotada pelo Estado brasileiro a partir dos anos 1990, coerente com o modelo de desenvolvimento Liberal-Periférico] representou um entrave robusto ao processo de operacionalização da agenda de políticas sociais – institucionalizada pela Constituição Cidadã – e pautadas pelas diretrizes de universalização, igualdade de acesso e descentralização.

Dessa forma, a construção [via luta da sociedade civil organizada] de um Estado que reconheceu os direitos sociais e os vinculou à noção de responsabilidade desse mesmo Estado [no que toca à sua materialização] ocorre simultaneamente ao processo de dismantelamento desse mesmo padrão de Estado em função da agenda do “Estado Mínimo”. A qual acentuou a supremacia do mercado como mecanismo de alocação de recursos, distribuição de bens,

serviços e rendas. De maneira que o mercado passou a ser a matriz da riqueza, da eficiência e da justiça (MORAES, 2002).

O resultado da combinação desses fatores em um contexto de endividamento, crise fiscal e alterações no modelo de desenvolvimento econômico [atrelados à explosão do desemprego e da violência] foi a fragmentação das políticas sociais via obstacularização e/ou redirecionamento das conquistas de 1988, bem como a destruição das condições políticas que permitiram avanços importantes no âmbito do texto constitucional (FRANZESE; ABRUCIO, 2009; BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

3.4.1 Sobre a Educação, a Educação Física e o Esporte nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

As implicações da referida alteração no modelo de desenvolvimento econômico brasileiro e, conseqüentemente, da instalação da ideologia neoliberal, no campo da política educacional, podem ser facilmente verificadas, desde que consideradas as diretrizes de universalização, igualdade de acesso e descentralização (com poder de decisão) no processo de análise do conjunto das iniciativas.

Para tanto, um dos elementos de grande importância é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.694/1996). A qual, para Hemida (2012), pode ser adjetivada de “mínima”, mesmo porque aspectos importantes, que deveriam figurar na “lei maior” da educação, foram deixados de lado ou em aberto para posteriormente serem regulamentados de forma tópica.

Em sua avaliação os sistemas educacionais [na LDB] foram redefinidos no bojo das reformas estruturais encaminhadas, principalmente, pelo Banco Mundial. O qual considera [apenas] a dimensão estritamente instrumental da educação face à nova dinâmica do capital, numa perspectiva estritamente economicista. Contribuindo [dessa forma] para a hipertrofia da crença no determinismo tecnológico [com significativas conseqüências desmobilizadoras].

Brzezinski (2010, p. 194) argumenta que os aspectos que sintonizam a educação brasileira com as prerrogativas do Banco Mundial resultam [no âmbito da LDB] de concessões dos movimentos sociais em face da determinação do “Estado Mínimo”. Muito embora, reconheça que:

[...] os movimentos de educadores estiveram sempre em alerta na defesa da escola pública, porque adeptos do Estado de Bem-Estar Social. Este requer um outro projeto de sociedade e de educação que se contrapõe ao modelo de educação, de

ensino e de escola decorrente do modelo econômico e político estatal brasileiro da contemporaneidade – a globalização neoliberalizante [...].

Por isso, tal lei [apesar de não contemplar as aspirações de toda a comunidade educacional organizada⁴⁹] trouxe importantes avanços, a exemplo da autonomia escolar, da flexibilização do currículo e, também, da institucionalização da Educação Especial.

Na prática, a LDB foi capaz de mudar a organização da educação em dois níveis de ensino: educação básica⁵⁰ e ensino superior. Na avaliação de Saviani (1999), a iniciativa de incluir a Educação Infantil e o Ensino Médio na definição da educação básica representou uma conquista no sentido da construção de um sistema nacional de educação abrangente e universal, isto é, capaz de garantir a escolaridade a toda população brasileira.

No entanto, [prossegue o autor] à exceção da obrigatoriedade dos 200 dias letivos e das 800 horas de trabalho efetivo “[...] haverá ou não mudanças, dependendo dos encaminhamentos de política educacional e das decisões dos órgãos normativos dos sistemas de ensino ou das próprias escolas” (SAVIANI, 1999, p.226). De maneira que é fundamental analisar as ações implementadas a partir de sua promulgação.

Nesse sentido, há que se observar [ainda no governo FHC] a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental⁵¹ [quando se fazia necessário um fundo que abrangesse toda a educação básica], o Plano Nacional da Educação⁵² e o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais⁵³ (PCNs), além da criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica⁵⁴ (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

⁴⁹ Para Saviani (1999) a referida comunidade educacional estava representada pela: Anped (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação), Cedes (Centro de Estudos Educação e Sociedade), Ande (Associação Nacional de Educação), CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação), e Andes (Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior).

⁵⁰ A educação básica é formada pela Educação Infantil (creches e pré-escola), Ensino Fundamental (equivalente ao 1º grau) e Ensino Médio (equivalente ao 2º grau).

⁵¹ O referido Fundo (Lei nº. 9.424/1996), implementado a partir de 1998, estipula que será composto por 15% da parcela correspondente aos estados e municípios do ICMS (Imposto Sobre a Circulação de Mercadorias e Serviços), do FPE (Fundo de Participação dos Estados), do FPM (Fundo de Participação dos Municípios) e da parcela estadual do IPI (Imposto sobre Produtos Industrializados). O recurso é distribuído aos municípios segundo o número de alunos, sendo mantido um investimento anual por aluno de R\$ 300,00 em 1998, sendo contemplado pela União caso os 15% arrecadados pelos Estados e municípios não forem suficientes.

⁵² O Plano Nacional de Educação que teve sua origem com o projeto de Lei nº. 4.173/1998, objetiva: a elevação global do nível de escolaridade da população brasileira; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e permanência, com sucesso, na educação pública; e, a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais. Além disso, estabelece metas para a educação, atribuindo à União, Estados, Distrito Federal e Municípios prazos para as implementarem.

⁵³ Os Parâmetros Curriculares Nacionais tem a finalidade de estipular as linhas norteadoras para a construção de uma referência curricular nacional. Para isso, propõe a organização curricular em ciclos de aprendizagem, estipulando objetivos, conteúdos, metodologias e critérios de avaliação a todas as disciplinas curriculares. Além disso, apresenta temas de relevância social (ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo), que devem ser abordados por todas as disciplinas. Ressalva-se que o documento, embora

O primeiro buscou estabelecer os padrões mínimos para o funcionamento das escolas; o segundo, a incorporação do último ano da Educação Infantil ao Ensino Fundamental; o terceiro, a divulgação das orientações curriculares para a atividade educativa; o quarto e o quinto, o estabelecimento de mecanismos periódicos de avaliação.

Por tudo isso, é conclusiva a assertiva que identifica a prioridade do Estado circunscrita à necessidade de assegurar o acesso e a permanência dos estudantes nas escolas sem grandes preocupações com questões como a oferta de uma educação de qualidade [tal qual “rezava” a cartilha dos organismos internacionais⁵⁵].

Nesse contexto, pode se observar dois eixos norteadores das ações: de um lado, o centralismo da esfera federal na formulação e gestão da política educacional e, de outro, [e mais grave] a negação pelo Estado de sua responsabilidade pela manutenção e desenvolvimento do ensino público e gratuito⁵⁶ (LIMA, 2007).

Em suma, observou-se a submissão da educação à noção de serviço, submetida [ainda] às leis de mercado [ditadas pelos organismos financeiros internacionais]. E, por isso, balizada por indicadores de eficiência, qualidade total e produtividade para enfrentar a competitividade do mercado (LIMA, 2007). De forma que, em síntese, é possível observar a combinação [no âmbito do governo FHC] de:

[...] um discurso que reconhece a importância da educação com a redução dos investimentos na área e apelos à iniciativa privada e organizações não governamentais, como se a responsabilidade do Estado em matéria de educação pudesse ser transferida para uma etérea “boa vontade pública” (SAVIANI, 1999, p. 230).

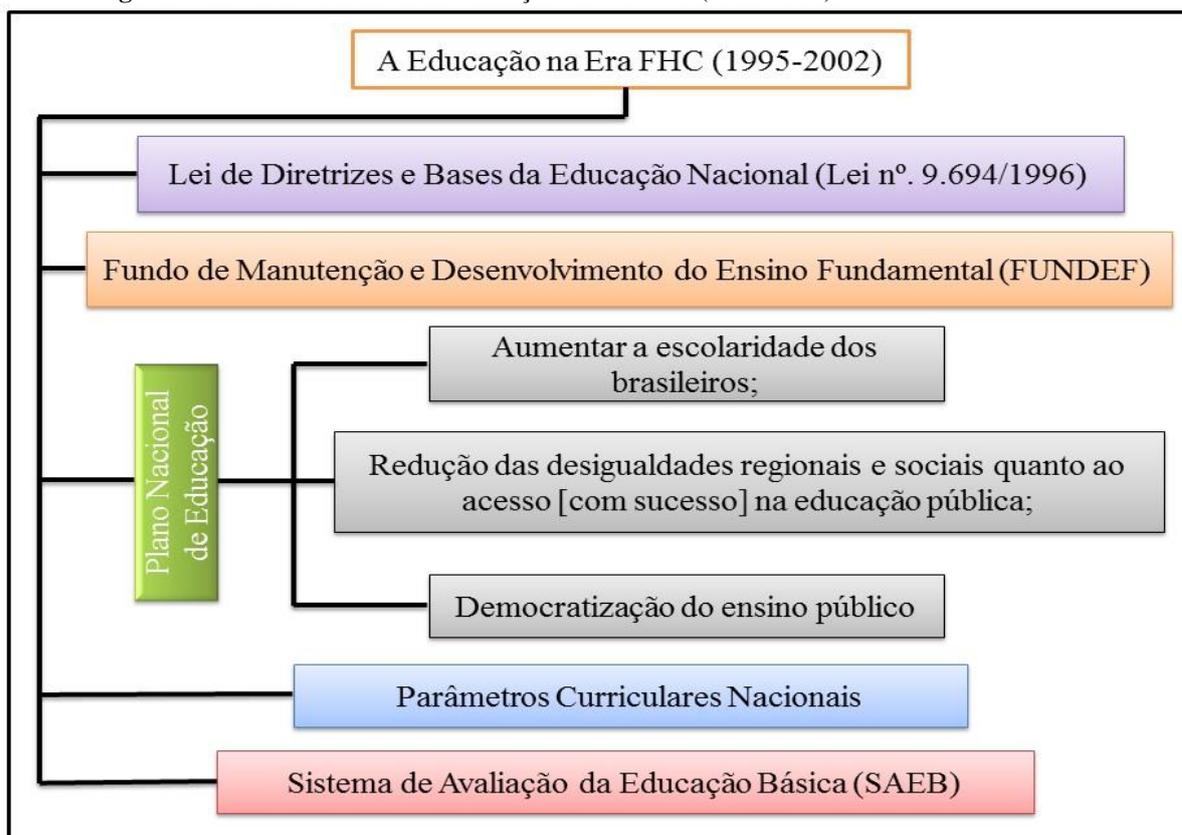
aponte para um currículo nacional comum, preserva a autonomia da escola [flexibilizando sua implementação, dado que resguarda sua autonomia na organização do Projeto Político-Pedagógico].

⁵⁴ A política de avaliação para a educação básica estabelecida pelo governo brasileiro e conseqüentemente pelos governos estaduais e municipais foi [conforme Lima (2007)] definida pelos organismos financeiros internacionais liderados pelo Banco Mundial.

⁵⁵ Nesse sentido, não se pode negligenciar a participação e cooperação bilateral, regional e internacional em sua operacionalização. São referidos como colaboradores técnicos e financeiros, agências internacionais como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Unesco, a Organização dos Estados Americanos, a Organização dos Estados Ibero-Americanos. No âmbito regional, o país dialoga com o Mercosul e com países da América Latina e Caribe. Do ponto de vista bilateral, negocia com França, Alemanha, Portugal, Grã-Bretanha e África (SHIROMA; EVANGELISTA; MORAES, 2011).

⁵⁶ Este último aspecto foi o responsável por levar a educação brasileira a um estado de penúria, uma vez que a política de ajuste resultou na diminuição da capacidade de investimentos do Estado afetando, principalmente, os salários dos professores que é condição fundamental para a elevação da qualidade da educação.

Figura 11: Síntese Ilustrativa da Educação na Era FHC (1995-2002).



Fonte: Elaboração própria.

Já para a Educação Física [nesse contexto] três iniciativas são merecedoras [nesse texto] de atenção: primeiro, sua presença na LDB; segundo, a edição e divulgação do PCN da área; e, por fim, a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais.

No caso da LDB, ficou estabelecido [em seu artigo 26, parágrafo 3º] que: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos (BRASIL, 1996)”.

Para Castellani Filho (1999), [com essa redação] parece certa a incorporação do conteúdo da legislação anterior ao texto da LDB, especialmente àquele contido no Decreto nº. 69.450/71 que, [em conjunto com a Lei nº. 6.503/77], regulamentava as condições da facultatividade da prática da Educação Física pelos alunos, e a Lei nº. 5.664/71, que facultava aos cursos noturnos o seu oferecimento.

De outro lado, a aceitação de que práticas corporais [realizadas em outros espaços] substituísse o ensino da cultura corporal na escola conduziu à desobrigação desta instituição no processo de formação do costume corporal da população brasileira. O que Vago (1999)

identifica como um movimento de terceirização dos serviços [reforçando a tese da submissão da escola à lógica do mercado] colocando-a, portanto, como um produto.

Em se tratando do PCN de Educação Física é imprescindível observar a predominância de um referencial pautado no construtivismo piagetiano, respingado de nuances sócio interacionista vigotskianas que lhe revestia de um “charmoso” ecletismo (CASTELLANI FILHO, 1998). Sobre seus desdobramentos a síntese a seguir é esclarecedora:

[...] embora os documentos oficiais reiterem o papel não coercitivo e sim indicativo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, deixando abertas as possibilidades de adoção por parte dos estabelecimentos educacionais de outras concepções pedagógicas que não aquela apontada por eles, vimos assistindo um assimilar acrítico, automático, mecânico de suas propostas, inibidoras de outras experiências. Assim, o fato de existir hoje, na Educação Física brasileira, uma considerável quantidade de concepções pedagógicas de distintos matizes teóricos, tende a ser desprezado pela assunção, nos moldes acima citados, das versões do PCN elaboradas para a área (CASTELLANI FILHO, 1999, p. 115).

Rodrigues (2002, p. 143), avaliando os sentidos e os desdobramentos dos PCNs, é categórico ao afirmar que o discurso de uma Educação Física inclusiva, integrada, participativa, crítica e preocupada com a formação para a cidadania pode parecer um avanço para a área, mesmo porque superaria os aspectos excludentes e discriminatórios característicos do paradigma da aptidão física. No entanto, o que se observa é a atualização do discurso sobre a função social da Educação Física, pautada pelo contexto das novas exigências do processo de globalização da sociedade brasileira, ou seja, a Educação Física experimenta os mesmos processos que a escola e as demais disciplinas curriculares no contexto da reforma educacional implantada pelo governo FHC “[...] em que se metamorfoseiam conceitos sem, contudo, alterar as relações que os mascaram”.

Quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) ressalva-se a assertiva que pauta a obrigatoriedade da Educação Física na Educação Básica. Definindo-a, portanto, como uma área de conhecimento que integra a Base Comum Nacional do Ensino Fundamental. Para Vago (1999) as novas DCNs constituiu um contraponto legal importante aos usos interessados e irresponsáveis do ensino da Educação Física, uma vez que assegurou o tratamento curricular sob os mesmos critérios das demais áreas de conhecimento.

Em se tratando do esporte [na “era FHC”] é notável o aprofundamento das diretrizes de modernização e profissionalização segundo o receituário neoliberal adotado em terras tupiniquins. Nesse sentido, uma das primeiras ações foi a criação do Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto (INDESP) – uma autarquia com a finalidade de desenvolver e

promover a prática esportiva –, bem como a criação do cargo de Ministro Extraordinário dos Esportes – ocupado por Edson Arantes do Nascimento [o Pelé].

Segundo Veronez (2005), a análise, a despeito das ações do INDESP, revela o privilégio concedido às manifestações do esporte de alto rendimento, inclusive com destinação majoritária de recursos para entidades de administração (privadas). No entanto, indícios de improbidade administrativa culminaram em seu fechamento no ano de 1999. Já em 2000 era criada a Secretaria Nacional de Esportes (SNE) vinculada ao Ministério dos Esportes e Turismo (MET).

Athayde (2014), ao avaliar o governo FHC, identifica a preocupação com o social restrita a mero recurso linguístico. Mesmo porque a ampliação do acesso à prática esportiva foi referendada pelo assistencialismo e materializada por ações focalizadas e temporárias, sem a garantia de financiamento que possibilitasse sua universalização. O que [segundo o autor] tem desdobramentos na política esportiva que se apresenta a partir da priorização de ações que não exigiam a continuidade da ação governamental. Contribuindo [assim] para a desresponsabilização do Estado no que se refere à garantia do acesso ao esporte como direito.

A fragilidade apontada se deve, sobretudo, a um processo coordenado por interesses econômico-financeiros que constituíram eixo articulador e hegemônico da política econômica do governo.

Nessa esteira, a Lei Pelé⁵⁷ [brevemente apresentada no 1º Capítulo] pautou-se pela modernização via mercantilização e privatização, com foco na liberalização e regulação do mercado, muito embora tenha finalmente rompido – em seu discurso – “[...] com a ordem corporativa, ao apontar [...] que a ‘organização desportiva do País, fundada na liberdade de associação, integra o patrimônio cultural brasileiro e é considerada de alto interesse social’” (MANHÃES, 2002, p. 115). No entanto, sua materialização [ainda hoje] carece de disposição política e mecanismos claros para sua operacionalização.

Nos anos seguintes, a referida lei sofreria uma série de alterações que [conforme Tubino (2002)] se deveu, em grande parte, aos interesses dos setores envolvidos com o futebol – uma das frações mais conservadoras e, também, mais organizada do campo esportivo.

Outro elemento de relevo para o setor foi a instalação das duas Comissões Parlamentares de Inquérito (CPI CBF/Nike – na Câmara dos Deputados – e a CPI do Futebol

⁵⁷ É de Tubino (2002) a observação que reconhece a construção da Lei nº 9.615/1998 como resultado dos interesses dos setores envolvidos com o futebol – uma das frações mais conservadoras e, também, mais organizada do campo esportivo.

– no Senado Federal). As quais permitiram conhecer uma série de problemas ligados ao setor [alguns já destacados no I Capítulo deste trabalho]. A observação [então] vai no sentido de dar vazão às considerações de Athayde (2014) quando reconhece que as sugestões decorrentes das CPIs ficaram restritas à cartilha de uma administração profissional e sintonizada com as mudanças contemporâneas (financeirização e mundialização) do capital. Os resultados [coerente com tais indicações] foram a aprovação do Estatuto do Torcedor (Lei nº. 10.671/2003) e a Lei de Moralização dos Clubes (Lei nº. 10.672/2003), as quais [conforme Veronez] tinham a intensão de corrigir distorções referentes à “autonomia” e à “independência” interpretadas como soberania pelas entidades esportivas.

Em síntese, Athayde (2014) argumenta que a “era FHC”, em que pese a insuficiência e o contingenciamento de recursos [em função dos compromissos assumidos com o grande capital], não afetaram os interesses da fração da elite esportiva vinculada aos interesses das entidades federais de administração do esporte. Mantendo, apesar da CPI, o *ethos* conservador e reacionário que historicamente caracteriza o campo esportivo.

3.4.2 Sobre a Educação, a Educação Física e o Esporte nos governos Lula e Dilma (2003-2014).

Sobre as políticas de educação, Educação Física e de esporte nos governos Lula e Dilma é fundamental reconhecer que a chegada de Lula à presidência da República ocorre em meio à expectativa de mudanças. Mesmo porque fomentada por sua campanha eleitoral e presença constante na agenda dos movimentos sociais que o apoiaram.

Em meio a contradições, rupturas e permanências é possível avaliar como positivas algumas iniciativas do governo, principalmente àquelas que buscaram resgatar o protagonismo do Estado na elaboração de políticas para os setores [em questão], bem como a correção de antigas distorções que marcavam as políticas educacionais e esportivas em um país com a dimensão do Brasil.

Assim, para garantir a materialização de seu projeto de educação, o governo Lula pautou-se por três diretrizes gerais, a saber: a) democratização do acesso e garantia de permanência; c) qualidade social da educação; e d) inserção do regime de colaboração e da democratização da gestão.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (2007-2010) constitui iniciativa emblemática e metafórica para se avaliar a ação do governo no tocante à educação. Nesse planejamento, a prioridade foi a melhoria da qualidade da educação por meio de ações sistêmicas, articuladas e que visavam mobilizar a sociedade para a importância do setor e para a construção de práticas que garantisse o sucesso e permanência do aluno na escola (BRASIL, 2007).

Saviani (2009) critica o PDE quando verifica que se trata de um documento que agrega um conjunto de ações que não se articulam organicamente e, portanto, não se constitui um plano. Além disso, destaca o fato de não estabelecer [com clareza] os mecanismos de controle e de execução das ações, o que [segundo sua análise] tornaria possível burlar os resultados e impedir a aferição correta e realista do efetivo resultado. No entanto, apresenta como positivos os programas que buscam enfrentar o problema qualitativo da educação básica: o IDEB, a Provinha Brasil e o Piso do Magistério, por exemplo.

A substituição do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) pelo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica) é outro exemplo de política que buscou corrigir falhas, sobretudo por estender o financiamento público a toda a Educação Básica.

Além disso, merece realce a defesa do MEC em relação à regulamentação e definição do custo aluno-qualidade, assim como o esforço do referido ministério na organização da Conferência Nacional de Educação 2010 (CONAE) e, conseqüentemente, o chamamento da sociedade civil para a construção de diretrizes que balizassem o “novo” Sistema Nacional de Educação.

Outra conquista foi o fato de [por meio da Emenda Constitucional nº 59/2009] acabar com a incidência da Desvinculação das Receitas da União (DRU) sobre a educação, impedindo que recursos voltados à manutenção e desenvolvimento do ensino fossem destinados a outros fins.

Todavia, ao mesmo tempo em que se observa a retomada de algumas pautas inscritas na Constituição, verifica-se [também] o estabelecimento de ações que reforçam o nexo entre a elevação do desempenho educativo e a competitividade internacional [a referência do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) tomada pelos padrões de desempenho educacional dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento da Educação (OCDE) é ilustrativa] (ANDRADE OLIVEIRA, 2009).

Ademais, as ações que vinculam capacidades de escolha e ação individual à transformação institucional [traduzida pelo Compromisso Todos Pela Educação], para os quais os baixos níveis de desempenho resultam da falta de compromisso [de todos] com a educação e não da presença de outras carências, atribui à educação um voluntarismo que inviabiliza a noção de direito público assegurado (ANDRADE OLIVEIRA, 2009).

O governo Dilma assevera [como no governo Lula] a valorização do magistério e a qualidade da educação e avança em outras frentes [especialmente educação técnica e profissional, ensino superior e pós-graduação]. Para tanto, o grande avanço foi a aprovação dos 10% do PIB para o gasto em educação – condição preliminar indispensável, mas não suficiente para o enfrentamento dos problemas educacionais brasileiros.

A despeito da educação básica, seu PDE (2011-2020) reiterou, dentre outras, as metas de: universalizar o atendimento escolar a crianças de 04 a 05 anos, o ensino fundamental e o atendimento escolar para a população de 15 a 17 anos; oferecer a educação de tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica e atingir as médias 6,0 para os anos iniciais do fundamental e 5,5 para os finais, além de 5,2 para o ensino médio.

Sobre a Educação Física [nesses dois últimos governos] é razoável considerar as preocupações da área para com a influência do poder normativo dos megaeventos esportivos a partir de sua força simbólica [e também econômica]. A qual está relacionada com uma série

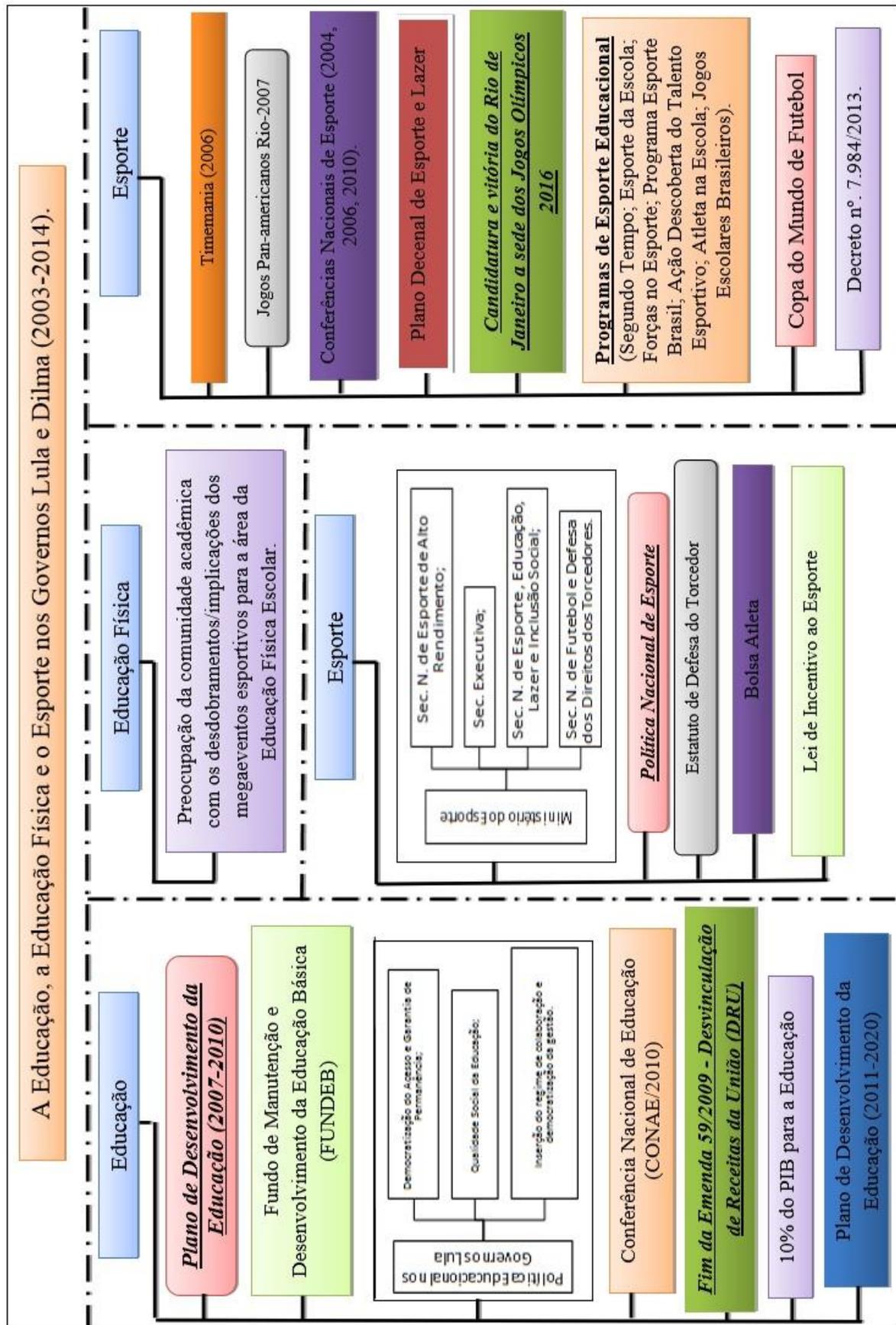
de características do esporte de alto rendimento que lhe confere apelo popular e adesão apaixonada (BRACHT; ALMEIDA, 2013).

Assim, a apreensão reside na possibilidade histórica da área estabelecer [novamente] um vínculo com a necessidade – renovada a cada ciclo olímpico – de melhor organizar a base do esporte nacional, sobretudo, a partir da massificação esportiva (MASCARENHAS, 2012).

No entanto, cabe a ressalva de que não se observou – nesses dois últimos governos – alterações na política educacional que provocasse/desencadeasse um processo de desgarre/descolamento da Educação Física em relação às demais áreas de conhecimento na direção da formação de um esporte de base. Todavia, é acertado o argumento que verifica o florescimento de um conjunto de políticas ligadas ao esporte educacional. As quais tem a escola como um espaço e tempo privilegiado para sua operacionalização. Reconfigurando, assim, a organização do ensino e da prática esportiva na escola.

Quanto às políticas esportivas no governo Lula e Dilma julga-se adequado não proceder a uma análise [tal qual desenvolvida ao longo deste capítulo], uma vez que o “ponto de partida” [debate desenvolvido ao longo do 1º Capítulo] responde satisfatoriamente a essa necessidade. Muito embora, não dispense a urgência de compreensão da função política desempenhada pelos programas e ações de esporte educacional, operacionalizados no âmbito desses dois governos – objetivo e objeto do capítulo na sequência.

Figura 13: Síntese Ilustrativa dos Governos Lula e Dilma.



Fonte: Elaboração própria.

CAPÍTULO III

4 O TEMPO E O LUGAR DAS POLÍTICAS DE ESPORTE EDUCACIONAL NA AGENDA DA POLÍTICA ESPORTIVA BRASILEIRA: MAIS DO MESMO?

4.1 Como Introdução...

Após o estudo do percurso histórico da organização das políticas de educação, Educação Física e esporte e suas relações com o modelo de desenvolvimento político e econômico brasileiro [desde o ano de 1930], reserva-se ao terceiro capítulo o objetivo de avaliar os programas/ações e/ou projetos de esporte educacional que foram implementados na sequência de 2003 [ano que marca o início do Governo Lula].

A justificativa para tal reside no fato de que os programas/projetos e ações de esporte educacional constituem objeto principal desse estudo e, portanto, merecem relevo no conjunto da obra. Por outro lado, existe uma riqueza e singularidade na política de esporte educacional que requer uma abordagem aprofundada e comprometida com a elevação da política pública de esporte, centrada no direito à prática esportiva, como dimensão privilegiada da cultura e que, por isso, precisa ser acessada pelo conjunto dos brasileiros, sem desigualdade ou exclusão.

Para tanto, foram considerados, conforme aparece na agenda pública brasileira [a partir de 2003], o Programa Segundo Tempo; o Programa Forças no Esporte; a Ação Descoberta do Talento Esportivo e o Projeto Esporte Brasil; o Programa Esporte da Escola; o Programa Atleta na Escola; e os Jogos Escolares.

4.2 O Programa Segundo Tempo

O Programa Segundo Tempo (PST) surge [em 2003] a partir dos programas “Esporte na Escola” e “Esporte Solidário” com ações voltadas – respectivamente – a estudantes [de ensino fundamental e médio] de escolas públicas e crianças e adolescentes de 07 a 17 anos em situação de vulnerabilidade social.

Nessa direção, pode-se afirmar que o PST aglutina [ao menos inicialmente⁵⁸] ações direcionadas a alunos de instituições públicas em comunidades carentes. Muito embora,

⁵⁸ Nesse texto, muito embora se tenha clareza quanto aos processos de “transformação” sofridos pelo Programa Segundo Tempo [ao longo dos dois Governos Lula e primeiro Governo Dilma] não se fará [aqui] uma

estivesse colocada a perspectiva de mudança em relação ao uso do esporte como objeto de política pública.

A despeito da expectativa em torno de uma ruptura substantiva com o padrão de desenvolvimento de programas de esporte educacional [em voga até então], é útil destacar o fato do PST colocar [ainda que no plano do discurso] o esporte como direito vinculado à noção de responsabilidade do Estado (BRASIL, 2008; OLIVEIRA; PERIM, 2009; OLIVEIRA *et. al* 2011; GRECO; CONTI; MORALES, 2013). Entretanto, seu modelo de operacionalização, pautado na celebração de convênios [com secretarias estaduais e municipais e, também, com organizações não-governamentais (ONGs)] constitui elemento que desloca e fragiliza a materialização do direito.

Uma vez que a transferência de responsabilidades para entes federados ou instituições privadas e [ainda] novas modalidades jurídico-institucionais correlatas contribui para a desconstrução do padrão público universal de proteção social e engendra um quadro de grande complexidade, aridez e hostilidade à implementação do direito social ao esporte. Mesmo porque o partilhamento de poder entre as esferas públicas [fundamento da propalada descentralização] chega distorcido ao campo da ação política. Já que a descentralização da gestão/coordenação administrativa [circunscrita ao PST] funciona como uma ferramenta que viabiliza a desresponsabilização do Estado mediante a entrega de sua responsabilidade por assegurar o direito ao esporte a organismos da sociedade civil, notadamente ao chamado terceiro setor⁵⁹ (ATHAYDE; MASCARENHAS, 2010).

Fato que acaba por desdobrar em ações pontuais, fragmentadas, descontínuas e localizadas. Traços que obstaculizam a materialização de uma política esportiva pautada nos princípios da equidade, universalidade e justiça social.

Tais processos não são problemas só dos programas do campo esportivo. Já que se inscrevem no amplo quadro de reconfiguração do papel do Estado ante a questão social. No qual empresas privadas, por meio da chamada “responsabilidade social” e, também, as organizações não-governamentais assumem destaque como novos mecenas.

distinção/categorização explícita dos documentos publicados entre tais períodos, mesmo porque o objetivo geral da pesquisa aponta para a configuração da política que se desdobra nos modelos lógico-conceitual e técnico-operacional. Os quais serão tomados em conjunto e avaliados como aspectos que respondem pela configuração do programa.

⁵⁹ Para Montaño (2005, p. 182) [...] na verdade no lugar deste termo (Terceiro Setor), o fenômeno deve ser interpretado como ações que expressam funções a partir de valores. Ou seja, as ações desenvolvidas por organizações da sociedade civil, que assumem as funções de resposta às demandas sociais (antes de responsabilidade fundamentalmente do Estado), a partir de valores de solidariedade local, auto-ajuda mútua (substituindo os valores de solidariedade social e universal e direito dos serviços.

Dessa maneira, o Estado deixa de ser o único responsável pelas políticas de cunho social [entre elas as de esporte], abrindo uma margem considerável para a inserção de agentes privados [fruto do processo de liberalização econômica próprio do Modelo Liberal-periférico]. Assim, a ação estatal, pautada no princípio de universalidade, [por meio dessa lógica] gradativamente tende a ser substituída por intervenções localizadas na caridade privada e na filantropia empresarial (SILVA; SILVEIRA; ÁVILA, 2007).

Behring (2003) coaduna com tal entendimento e identifica esse afastamento [cada vez maior] do Estado em relação às questões sociais, bem como a transferência de responsabilidades como traços de governos sintonizados com a ideologia neoliberal.

Noutra direção, cabe destacar o esforço dos agentes envolvidos com a concepção do programa no sentido de definir os contornos e propósitos do esporte educacional – tomado como dimensão privilegiada para o exercício do direito à atividade esportiva.

Em função disso, aprofunda-se o debate em torno das diferenças entre esporte de rendimento, esporte educacional e esporte participação. Uma vez que parece estar claro [àqueles agentes] que a resolução da questão conceitual redundava [consequentemente] na coerente operacionalização da política. Acirrando [dessa forma] a defesa da validade de tais conceitos como ferramentas fundamentais tanto à apreensão da realidade esportiva, quanto à definição de suas políticas. Muito embora, já existisse [no debate da Educação Física/Ciências do Esporte] um entendimento que contestasse tal divisão⁶⁰.

Aspecto que pode ser observado em textos que balizam, por exemplo, a formação/capacitação de gestores, professores e monitores (como é o caso de BRASIL, 2008; OLIVEIRA; PERIM, 2009; OLIVEIRA *et. al* 2011; GRECO; CONTI; MORALES, 2013). A justificativa, para isso, orbita em torno da constatação de que o esporte [em si] não constitui uma realidade educativa, de maneira que é preciso dar a ele uma definição pedagógica que justifique o processo de sua democratização via política pública (GAYA; TORRES, 2008).

Na direção apontada, Perim e Oliveira (2009) asseguram que o PST concorre [na esfera de sua trama discursiva] para a materialização de uma concepção de esporte presente na Política Nacional de Esporte (2005). Segundo a qual o fenômeno esportivo constitui condição essencial para o desenvolvimento humano. Aspecto que reclama [em sua análise]

⁶⁰ Bracht (2005) e Pires e Silveira (2007) [por exemplo] questionam a diferenciação triádica do fenômeno. Afirmam [nesse sentido] que tal tríade é uma produção abstrata, pois o que existe de fato é uma situação dual, já que o que se tem é o esporte de rendimento e o esporte praticado no tempo livre ou a sobreposição destes. Mesmo porque, entendem que toda manifestação esportiva é portadora de caráter educativo, seja intencional ou não.

uma compreensão de esporte educacional que considere sua contribuição para a aptidão física, para o bem estar-mental, a interação, a inclusão social e o exercício da cidadania.

Ainda nesse processo, o programa toma emprestado de documentos das Nações Unidas, uma compreensão que reconhece a possibilidade de consolidar [via esporte] práticas de

[...] comunicação, cooperação, respeito pelas regras, resolução de conflitos, entendimento (compreensão), conexão com outras pessoas, liderança, valor do esforço, respeito com o outro, como vencer, como perder, como administrar a competição, *fair play*, autoestima, responsabilidade, honestidade, trabalho em equipe, disciplina e confiança (BRASIL, 2008, p. 03).

O que fica evidente [nesse tipo de elaboração] é a ratificação de uma visão idealista de esporte. A qual busca dar a ele – invariavelmente – um caráter de atividade portadora de valores [considerados] adequados ao comportamento humano. Para isso, é clara a preocupação com a construção de um entendimento que superestima a prática esportiva por meio da sedimentação de uma visão funcionalista/utilitarista do fenômeno.

A esse movimento, Gaya e Torres (2008, p. 52) acrescentam o vínculo do esporte a objetivos educacionais inerentes aos princípios de cidadania, diversidade, inclusão social e democracia. Avançando, contudo, no sentido de reconhecê-lo como patrimônio cultural da humanidade que, por isso, constitui acervo a ser amplamente disseminado a fim de que todos tenham acesso, podendo dele usufruir, transformar e transmitir – dando [assim] prosseguimento ao seu contínuo processo de construção social e histórica. Em síntese, caberia ao PST, via esporte educacional:

[...] promover o desenvolvimento da cultura esportiva, cultivar e incrementar atividades que satisfaçam às necessidades lúdica, estéticas, artísticas, combativas e competitivas de nossas crianças e adolescentes, tendo como prioridade educá-los em níveis mais elevados de conhecimento e de ação para o exercício pleno da cidadania.

No entanto, o exemplo mais emblemático do processo de definição dos limites e/ou “fronteiras conceituais” do esporte educacional em relação ao esporte de rendimento está presente no material lançado em 2008 e destinado à capacitação de gestores, professores e monitores. Nele os professores Gaya e Torres [pautados em Tani (2007)] desenvolvem um debate que orbita em torno das principais diferenças entre as dimensões educacional e de rendimento, sem [contudo] ressaltar as tensões entre este e o esporte participação na produção social daquele. O resultado dessa discussão está sistematizado no quadro a seguir:

Quadro 08: Comparativo entre esporte de rendimento e educacional.

Esporte de Rendimento	Esporte Educacional
Objetiva o máximo desempenho.	Objetiva o ótimo, respeitando as características físicas, psicológicas, sociais e culturais dos participantes, bem como suas diferenças individuais quanto a expectativas, aspirações, preferências e valores.
Prioriza a competição entendida como processo de identificar o vencedor, de verificar o alcance de normas e critérios, de classificar e premiar segundo os resultados.	Prioriza a aprendizagem, ou seja, o processo contínuo de auto aperfeiçoamento em que o resultado é uma consequência deste processo e não seu objetivo. A competição é um procedimento que possibilita a avaliação da capacidade, a afirmação de possibilidades, a superação de limites e a busca pela qualificação.
Ocupa-se com o talento e seu sucesso depende da eficácia na sua detecção.	Preocupa-se com a pessoa comum: gordos e magros, baixos e altos, fortes e fracos, habilidosos e desajeitados, os ditos normais e os ditos deficientes.
Orienta-se para a especificidade, para uma modalidade específica.	Orienta-se para a generalidade, possibilitando o acesso a diferentes modalidades esportivas, de maneira a explorar a cultura esportiva de forma mais ampla possível.
Enfatiza o produto em forma de desempenho, recordes e índices muitas vezes impostos externamente aos praticantes.	Enfatiza o processo, de modo a valorizar o progresso experimentado por cada pessoa em relação ao seu estado anterior.
Resulta em constante inovação técnica e tecnológica.	Resulta na difusão e disseminação do esporte como patrimônio cultural.

Fonte: Tani (2007) *apud* Gaya e Torres (2008) (Elaboração própria).

Cumprir destacar [assim] que as incumbências pedagógicas do esporte educacional e, conseqüentemente, do PST, está circunscrita à formação de um cidadão “esportivamente culto”, isto é, um sujeito capaz de usufruir de forma autônoma e consciente das diversas manifestações da cultura esportiva seja como atividade de lazer, de saúde ou [ainda] de reabilitação.

Há que se ressaltar [também] a ênfase do PST [no âmbito da construção de uma forma educacional para o esporte] nos princípios da inclusão, desenvolvimento humano e cidadania. Os quais estão anunciados em seus objetivos e, por isso, amplamente divulgados nos materiais voltados à formação de seus recursos humanos (a exemplo de BRASIL, 2008; OLIVEIRA; PERIM, 2009; OLIVEIRA *et. al* 2011; GRECO; CONTI; MORALES, 2013). De maneira que é possível considerá-los como fundamentos basilares à definição do recorte social/abrangência, à orientação da intervenção, além da legitimação da ação.

Para o caso da inclusão, faz-se necessário advertir que há [no conjunto dos materiais analisados] pelo menos duas concepções que, apesar de orientar-se por princípios distintos, não constituem compreensões divergentes e/ou antagônicas. De forma que, numa espécie de movimento pendular, tal fundamento oscila [de um lado] na ênfase das questões ligadas à exclusão, injustiça e vulnerabilidade social⁶¹ e [de outro] na relação social com o corpo e com a diferença.

O primeiro entendimento consta no próprio objetivo geral do programa⁶², sobretudo ao priorizar crianças, adolescentes e jovens em situação de risco social⁶³. Mas, também, está presente nos princípios que orientam a política, uma vez que a “reversão do atual quadro de injustiça, exclusão e vulnerabilidade social⁶⁴” figura como elemento a ser “perseguido” pelo PST.

De contrabando, e imbuída nessa perspectiva, está a promessa de “integração social” e/ou “ascensão social” que alimenta o “sonho” e a ilusão de que os filhos das camadas empobrecidas se tornem atletas de alto nível [muito embora o PST não advogue tal finalidade].

Assim, a (remota) possibilidade de promoção social [via esporte] alimenta [inclusive no PST] a ambição de conter o quadro de vulnerabilidade social a que são expostos cotidianamente [crianças e jovens] pela lógica incorrigível e destrutiva do capital. “Em suma, a promessa de ascensão social através do esporte, pode criar nas crianças e jovens o mito da possibilidade ilusória de um melhor lugar no “pódio” da divisão social de classe” (SILVEIRA, 2013, p. 17).

Ainda para o autor, a propalada ascensão social ou, talvez, a profissionalização dos jovens por meio do esporte, geralmente voltada à contenção de um dos principais problemas da juventude (o desemprego) carrearía a ideia de que o estancamento dos problemas sociais se

⁶¹ Entendida – no âmbito do PST - como resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas e culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade. Esse resultado se traduz em debilidades ou desvantagens para o desempenho e mobilidade social dos atores (BRASIL, 2013).

⁶² Informação disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social/segundo-tempo/objetivos>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

⁶³ No contexto do PST o risco social é resultante de carências que contribuem para uma degradação das condições de vida da sociedade e que podem ser expressas nas condições de habitabilidade, ou seja, a defasagem entre as condições atuais e o mínimo requerido para o desenvolvimento humano, como o acesso aos serviços básicos de saneamento, água potável e coleta de lixo, podendo incorporar, a longo prazo, avaliações das condições de emprego e renda (BRASIL, 2011)

⁶⁴ Informação disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social/segundo-tempo/principios>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

daria a partir de iniciativas individuais. O que se tem, então, é a individualização da questão⁶⁵, já que caberia aos jovens [mediante esforço e talento] galgarem o seu espaço. Uma vez que é conhecida a noção de que todos teriam condições de alcançar o sucesso esportivo, desde que se dediquem suficientemente para isso (MELO, 2005). O resultado lógico disso é a constatação de que aqueles que não lograrem sucesso, talvez não tenham se dedicado o bastante.

A segunda compreensão de inclusão, inscrita no PST, pode ser claramente identificada no fragmento na sequência:

[...] ao falarmos em inclusão no Programa Segundo Tempo, devemos ter a ideia de que todos têm direito à prática esportiva. [...] No planejamento das atividades é imperativo termos em mente a constante necessidade de operacionalização da inclusão, considerando as diversidades de corpos, de etnias, de habilidades, entre outros. Assim, para efetivarmos uma verdadeira inclusão pelo esporte, devemos assumir novos olhares sobre todos os corpos, deficientes ou não, e não enaltecer tanto a dificuldade que se observa, mas sim as possibilidades que cada um tem para se expressar (MELO; DIAS, 2009, p. 23).

Ou, ainda, na passagem a seguir:

Uma educação que busca a inclusão deve se preocupar, também, com questões relacionadas ao gênero e à sexualidade, pois esses marcadores, não raras vezes, são tomados para excluir determinados sujeitos das práticas corporais e esportivas. Quando isso acontece, deparamo-nos com o que, comumente, denomina-se discriminação ou preconceito. Evitar situações discriminatórias depende de todos os envolvidos com a ação educativa: coordenadores/as, monitores/as, alunos/as, comunidade em geral. [...] Afinal, os sujeitos são plurais e devem ser respeitados em suas especificidades (GOELLNER, 2011, p. 87).

A adoção da perspectiva de inclusão relacionada à relação social com o corpo e com a diferença [como destacado nos dois últimos fragmentos] sintoniza o PST com uma tendência já observada no campo educacional e na própria Educação Física [a julgar pelos estudos de Bozzo (2012) e Rodrigues (2003) – respectivamente].

Tal tendência implica na defesa do acesso igualitário de todos [irrestritamente] a todas as oportunidades educacionais. Esforço que almeja a sedimentação de um processo [constante e interminável] no qual a sociedade se adapta para incluir [em seus sistemas sociais gerais], pessoas com as mais variadas necessidades e, simultaneamente, estas se preparam para assumir os papéis de agentes sociais no mesmo tecido social.

⁶⁵ De forma que “[...] os problemas de ordem social que afligem a juventude são transferidos do atendimento universal do Estado para iniciativas individuais, cujo motor é o mérito pessoal ao invés das conquistas coletivas da juventude e da sociedade” (SILVEIRA, 2013, p. 17).

Por isso, é possível afirmar que há [no âmbito do PST], no mínimo, dois olhares para a questão da inclusão que, embora tenham nascedouros e prioridades distintas, não se revelam incongruentes e/ou inconsistentes. Dado que sua natureza híbrida tem caráter e potencialidade para a complementariedade. Muito embora tal possibilidade não seja tratada de forma intencional e/ou consciente.

Sobre o paradigma do desenvolvimento humano [presente no documento da Política Nacional de Esporte (2005) e, conseqüentemente, no PST] é fundamental observar que ele [em que pese suas lacunas conceituais] é tomado – em consonância com os documentos do Instituto Ayrton Senna – como a aproximação entre níveis de crescimento econômico com equidade social. O que se desdobra [segundo o referido Instituto] na realização plena dos direitos humanos, na promoção da liberdade e na oferta equitativa de oportunidades para o desenvolvimento das potencialidades humanas. Em outros termos:

[...] o desenvolvimento dos potenciais das pessoas. [...] Entendemos a educação como a única política pública que pode efetivamente contribuir para fazer eclodir as potencialidades inatas das pessoas. Existem oportunidades que asseguram a sobrevivência e a integridade das pessoas, porém as únicas que desenvolvem o potencial do ser humano são as oportunidades educativas. Estas não prescindem de outros tipos de oportunidades, como alimentação, saúde, habitação, emprego e geração de renda, contudo, sem a elevação do nível educacional, a influência desses fatores no processo de desenvolvimento torna-se limitada e precária. (SENNA, 2008, p. 12).

Em 2009, Melo e Dias, em texto sobre os fundamentos do PST, argumentam a necessidade de se avançar no que se entende por desenvolvimento humano. Para eles, fundamental [nesse sentido] seria sua vinculação com “[...] aspectos relativos ao desenvolvimento da pessoa para o exercício pleno da cidadania [...] presente nas intervenções pedagógicas, sendo desenvolvido por meio de atividades que explorem os valores humanos mais significativos [...]” (MELO, DIAS, 2009, p. 28).

A avaliação de Silva, Silveira e Ávila (2007) a respeito dessa proposta implica na constatação de que se trata de uma orientação educacional de natureza neoliberal. Já que os meios para alcançar o referido desenvolvimento perpassam pelos quatro pilares da educação para o século XXI: aprender a ser, a conviver, a fazer e a conhecer (DELORS *et. al*, 1998). Os quais se voltam para a adequação dos sujeitos ao projeto neoliberal de sociabilidade.

Outro elemento que permeia a concepção do programa é a alardeada promessa de formação para a cidadania, o que pode facilmente ser verificado em seu objetivo-maior quando [declaradamente] assume a democratização e o acesso à cultura esportiva como fator de formação para a cidadania. Ou, também, quando enumera – em suas diretrizes [a exemplo

de (BRASIL, 2014)] – as finalidades do esporte educacional circunscrita ao desenvolvimento integral do indivíduo, à *formação para a cidadania* e à prática do lazer. Bem como, quando divulga a lista de temáticas que devem orientar a formação de conceitos e hábitos educativos.

Pelo exposto, a referência à questão da formação cidadã [no PST] não pode ser interpretada como mero exercício de retórica ou ação deliberada no sentido de legitimar e conferir valor social à iniciativa. Isso porque, muito embora não figure [no conjunto dos materiais analisados] a defesa de uma cidadania substantiva⁶⁶, não se pode negligenciar o processo [em curso] de ressemantização e banalização do termo.

Fato que encontra elucidação na observação de Melo (2005, p. 80) quando assegura que o termo tem ganhado uma natureza autoexplicativa. Mesmo porque, qualquer ação que tenha relação com crianças e jovens [em situação de risco/vulnerabilidade social] tem sido considerada vetor de promoção de cidadania. Sejam elas ações solidárias como filantropia empresarial, caridade religiosa ou projetos esportivos de personalidades ligadas ou não ao esporte.

O termo “cidadania” tornou-se autoexplicativo. Está na moda. Sua densidade conceitual, sua carga de enfiamento à ordem desigual e o seu processo de conquista, que sempre implicou lutas por direitos de diversas ordens, foram mimetizados a um discurso sem conteúdo. Mesmo os atores e organismos que estão diretamente ligados à implementação do projeto neoliberal, que com suas ações contribuem para a precarização das condições de vida da população mundial, também clamam por cidadania. Como se o seu convocar fosse suficiente para esclarecer seus sentidos e projetos políticos.

Por isso, e em acordo com Dagnino (2004), a ausência de um trato político comprometido e adequado sobre a questão [no referido programa] implica [segundo a análise desenvolvida nesse texto] na sedimentação das redefinições neoliberais colocadas ao termo. O que desdobra num conjunto de procedimentos, os quais [de um lado] reduzem o significado coletivo da cidadania, definido pelos movimentos sociais, em favor de um entendimento estritamente individualista. E, [de outro] amplia a sedutora conexão entre cidadania e

⁶⁶ Centrada na ideia de *direito a ter direito* – o que [portanto] transcende as provisões legais, o acesso a direitos definidos previamente ou à efetiva implementação de direitos formais abstratos, incluindo [consequentemente] a invenção/criação de novos direitos, que surgem de lutas específicas e de suas práticas concretas. Ou, ainda, uma noção que pressupõe a constituição de sujeitos sociais ativos (agentes políticos), definindo o que consideram ser seus direitos e lutando para seu reconhecimento enquanto tais. Um terceiro ponto é a ideia de que a nova cidadania transcende uma referência central no conceito liberal: a reivindicação ao acesso, inclusão, participação e pertencimento a um sistema político já dado. O que está em jogo, de fato, é o direito de participar na própria definição desse sistema, para definir de que queremos ser membros, isto é, a invenção de uma nova sociedade (DAGNINO, 2004).

mercado. De forma que tornar-se cidadão passa a significar a integração individual ao mercado, como consumidor e como produtor.

Pelo exposto, o PST não assume declaradamente o objetivo de identificar, selecionar e/ou encaminhar talentos esportivos. Ao contrário, o que se tem é uma crítica a essa perspectiva que orientou o desenvolvimento da Educação Física a partir da década de 1970 [conforme demonstrado no capítulo II].

Não cabe [...] trabalharmos o Programa Segundo Tempo com a ideia de “caça talentos” e/ou de construirmos uma geração esportiva, pois estaremos negando o presente da infância. É preciso considerar os interesses diversificados das crianças, dos adolescentes e dos jovens pelo esporte, inclusive no sentido de que muitos não têm ambições esportivas no sentido profissional, por exemplo (PERIM; OLIVEIRA, 2009, p. 25).

De maneira que sua responsabilidade estaria circunscrita à capacitação de seus participantes:

[...] de forma ampla, geral, sem especializá-los em uma modalidade esportiva. Capacita-os, por exemplo, a decidir qual é a forma de manifestação do esporte na idade adulta. Pedagogicamente, todo processo de ensino-aprendizagem direciona-se a capacitar o indivíduo a tomar decisões. O Programa Segundo Tempo não visa de forma alguma treinar crianças e jovens para serem campeões em competições nas categorias de base (GRECO; SILVA, 2008, p. 90).

Desse modo, o PST, enfatiza aquilo que [em princípio] estava assegurado nos objetivos de seu antecessor (Programa Esporte na Escola). Sobretudo quando destaca o vínculo entre esporte e educação e, também, à alardeada possibilidade de atuar como coadjuvante na formação da personalidade da criança e do adolescente em situação de risco social (BRACHT; ALMEIDA, 2013).

Apesar disso, [a julgar pelos estudos de Bracht e Almeida (2003; 2013)] o projeto não representou uma proposta diferente daquilo que, historicamente, tem pautado as ações do Estado no campo esportivo.

Tal argumento encontra fundamento na análise sobre os conteúdos que dão sustentação à proposta de ensino do esporte no PST. Greco, Conti e Morales (2013) argumentam a predominância de um eixo norteador pautado em dois princípios: 1) jogar para aprender; e 2) aprender jogando.

Tais elementos, segundo os autores, se desdobram no conhecimento do “saber o que fazer” (conhecimento declarativo) e, ao mesmo tempo, “o saber como fazer” (conhecimento processual). Ambos têm, portanto, caráter complementar no processo de apreensão do esporte.

E, nesse sentido, se desdobram no processo de aprendizagem tática (saber o que fazer) e [também] de aprendizagem motora (saber fazer).

Greco, Silva e Santos (2009, p. 169) justificam o referido modelo a partir da necessidade de um ensino pautado na organização pedagógica consciente, em detrimento daquilo que chamou de “prática inconsequente”. Assim, com ênfase declarada nos esportes coletivos, o programa propõe um modelo de iniciação esportiva que [segundo Greco e Silva (2008, p. 89)] contempla a noção de processo e pauta-se pela premissa que busca evitar “[...] tanto a mecanização e repetição analítica de atividades, com ênfase nas técnicas esportivas com base em modelos do adulto, do campeão, quanto à especialização precoce”.

O modelo, então, representa “[...] uma sequência metodológica caracterizada por uma cronologia, na forma de um A-B-C dos conteúdos. Inicia-se a sequência com a aprendizagem e se constroem as bases para o treinamento” (GRECO; SILVA; SANTOS, 2009, p. 170). De maneira que da aprendizagem tática e motora dirige-se ao treinamento tático e técnico.

Por isso, e [também] pelo conteúdo do quadro a seguir [centrado no modelo A-B-C] a crítica dos autores em relação à ênfase e predominância das questões táticas e técnicas nos tradicionais esquemas de iniciação esportiva não se desdobram na construção de uma proposta de ensino que represente [de fato] uma ruptura. Mesmo porque, o arquétipo de formação esportiva [em questão] não só prioriza – como, também, enfatiza – as questões ligadas às habilidades e capacidades técnicas e táticas no processo de apreensão do esporte.

Quadro 09: Modelo de formação esportiva A-B-C.

A	<u>Da aprendizagem tática ao treinamento tático</u>
	1. Capacidades Táticas Básicas (CTB).
	2. Jogos Desenvolvimento Inteligência e Criatividade (JDIC).
	3. Estruturas Funcionais.
B	<u>Da aprendizagem motora ao treinamento técnico</u>
	1. Capacidades Coordenativas (CC).
	2. Habilidades Técnicas (HT).
C	<u>O Treinamento tático-técnico</u>
	1. Treinamento Tático.
	2. Treinamento Técnico.
	3. Treinamento integrado (físico, físico-tático, físico-técnico-tático).

Fonte: Greco; Silva (2008) (Elaboração Própria).

A ressalva de Greco e Silva (2008) que prevê a realização das atividades do PST circunscritas nas sequências de conteúdo A e B e [ainda] a operacionalização dos conteúdos C

voltada [somente] àqueles que optarem por integrar programas de treinamento esportivo não é suficiente para conter o hiato latente entre o discurso funcionalista/utilitarista do esporte [presente no próprio programa] e o conteúdo do modelo A-B-C [centrado no aprendizado de saberes técnico e tático], nem de romper com um modelo de formação esportiva que presume a fragmentação dos vários fatores do rendimento (motor, técnico, tático) para, posteriormente, serem integrados à situação de jogo.

Além disso, é fundamental ter claro que tal modelo está contido dentro do Sistema de Aprendizagem e Desenvolvimento Esportivo (SADE⁶⁷), o qual reúne – segundo Greco, Silva; Santos (2009) – três estruturas:

a) Estrutura substantiva: constituída pelo conjunto de capacidades inerentes ao rendimento esportivo (biotipológicas, motoras, táticas, técnicas, psicológicas e socioambientais);

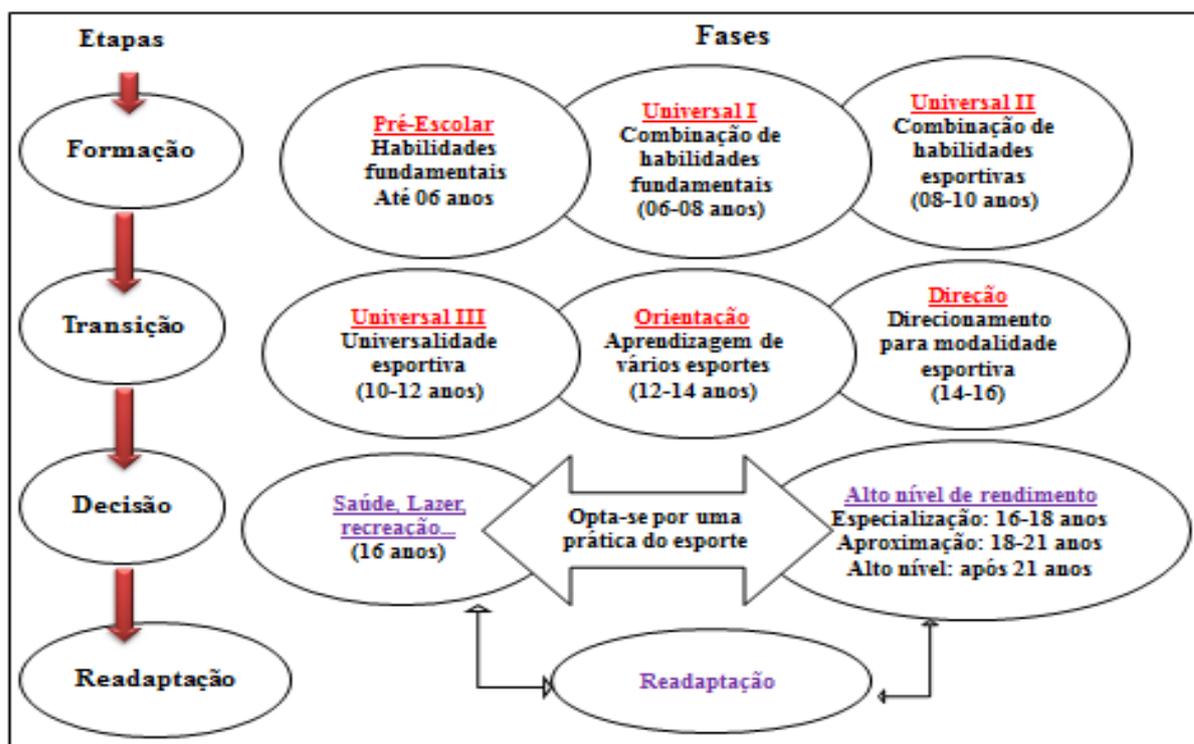
b) Estrutura temporal: constituída pelas etapas e fases do desenvolvimento das capacidades ao longo do desenvolvimento humano; e

c) Estrutura metodológica: que se propõe a realizar o nexos das anteriores por meio do processo de ensino-aprendizagem, com uma sequência pré-estabelecida [da aprendizagem (tática e motora) ao treinamento (tático e técnico), do jogar para aprender e do aprender jogando].

O esquema representativo da mencionada estrutura temporal é emblemático e metafórico dos processos, conteúdos e fundamentos que balizam o modelo de formação esportiva orientador da intervenção pedagógica requerida pelo programa.

⁶⁷ O Sistema de Aprendizagem e Desenvolvimento Esportivo (SADE) foi idealizado para o PST e se apoia em fundamentos que permeiam diferentes manifestações do esporte, contemplando as capacidades inerentes ao rendimento esportivo, o tempo e as diferentes fases e/ou etapas do processo pedagógico e a metodologia de ensino-aprendizagem a ser aplicada.

Figura 14: Etapas e fases da estrutura temporal.



Fonte: Greco, Silva e Santos (2009).

O projeto de formação esportiva [em evidência], além de não representar uma ruptura com as principais referências dos tradicionais arquétipos de iniciação esportiva, conservam elementos há muito presente na relação/tensão Escola/Educação Física/esportes, os quais [dado sua natureza conservadora] não podem ser negligenciados (!).

Um desses elementos é a centralidade do paradigma da aprendizagem motora/aptidão física na organização do processo de apropriação do esporte. Já que não se pode desconsiderar o alerta de Castellani Filho (2010) segundo o qual a compreensão e explicação do homem em movimento apenas em seu aspecto biológico levam a equívocos teóricos danosos e irremediáveis aos demais aspectos que caracterizam o movimento humano.

Ademais, constitui elemento fundamental ao processo de subordinação do PST e [consequentemente] do esporte educacional à instituição esportiva. Já que o princípio do rendimento físico-esportivo constitui eixo norteador – o que representa uma incongruência substantiva entre o modelo teórico-conceitual e sua correspondente proposta técnico-operacional [centrada – exclusivamente – no paradigma da aptidão física e (também) no esportivo].

A ênfase no aprendizado dos saberes técnicos e táticos [sobretudo nesse modelo] impõe outro problema à educação esportiva do PST, uma vez que desconsidera a pertinência e

desvaloriza o universo de significado que o esporte possui no âmbito da cultura e à sua importância na construção da existência humana (CASTELLANI, 2010), o que [nessa análise] fragiliza a materialização do direito ao esporte como dimensão privilegiada da cultura.

Por isso, é possível afirmar que a adoção desse modelo [ainda que de caráter propositivo] redundou na desconsideração de toda a construção teórica de natureza crítica que buscou refletir [principalmente a partir da década de 1980] o processo de formação esportiva em espaços formais de educação. Mas, mais do que isso, tal formatação foi capaz de desprezar propostas que [por exemplo] tomavam o esporte como uma dimensão da cultura e, portanto, como um dado da realidade que precisava ser interpretado, compreendido e explicado.

Além disso, tal arquétipo foi capaz de negar e se firmar como alternativa essencialmente divergente [especialmente pela sua orientação teórico-metodológica] a um modelo de organização do ensino do esporte pautado em ciclos de aprendizagem⁶⁸. Mesmo porque estruturou tal processo em etapas linearmente definidas pelas diretrizes do desenvolvimento motor sem, contudo, observar os demais determinantes que conformam a democratização, apreensão e (re)contração do fenômeno esportivo.

Tão logo, da maneira como se apresenta, não há espaço [nessa proposta] pra uma formação esportiva substantiva que contemple as “[...] necessidades lúdicas, estéticas, artísticas, [e] combativas [...]” (GAYA; TORRES, 2008, p.52) – colocadas pelo próprio programa [em documento de 2008]. Nessas “pegadas”, o PST serve mais ao sistema esportivo do que ao processo de democratização e construção de uma forma escolar do fenômeno social em questão.

4.3 O Programa Forças no Esporte

Em 2003, um convênio celebrado entre os Ministérios da Defesa e do Esporte, com o apoio do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome resultou num programa esportivo denominado “Forças no Esporte”. Cujas finalidades primeiras são proporcionar

⁶⁸ A proposta de organização do ensino da cultura corporal [jogo, dança, luta, esporte...] em ciclo está presente no livro Metodologia do Ensino da Educação Física – escrito em 1992 por um grupo de pesquisadores/estudiosos da área. Tal proposta – pensada na pedagogização dos conteúdos da cultura corporal na escola contempla quatro ciclos, distribuídos ao longo do processo de escolarização, são eles: Ciclo da organização da identidade dos dados da realidade; Ciclo da iniciação à sistematização do conhecimento; Ciclo de ampliação da sistematização do conhecimento; Ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento.

atividades esportivas [prioritariamente] a crianças e jovens em situação de risco e vulnerabilidade social⁶⁹.

Para tanto, as Forças Armadas brasileiras (Exército, Marinha e Aeronáutica) se propuseram a desenvolver ações que tinham o esporte como vetor principal de educação. Muito embora contemple – a depender da estrutura e da disposição de recursos humanos – atendimento alimentar, transporte, assistência médico-odontológica, atividades culturais, orientação moral e cívica, reforço escolar, informática e aulas de música⁷⁰.

No bojo dessas atividades está a promessa de contribuir para a melhoria da qualidade de vida, para o desenvolvimento e acompanhamento de novos talentos, bem como para a aproximação das Forças Armadas com as comunidades⁷¹ e, também, a ocupação das áreas de fronteiras⁷².

Dessa forma, pode-se afirmar que são quatro os eixos que norteiam a ação, a saber: a) ênfase nos grupos em situação de risco e vulnerabilidade social; b) promessa de melhora da qualidade de vida a partir do acesso às práticas esportivas; c) desenvolvimento e acompanhamento de novos talentos; e d) aproximação/inserção das forças armadas nas comunidades e/ou áreas de fronteiras.

A discussão do primeiro item (a) requer o reconhecimento do uso [recorrente] das categorias “risco” e “vulnerabilidade social” na definição dos atendidos por ações/projetos e/ou políticas de esporte. Fato que tem sido justificado – dentre outras coisas – a partir da necessidade de construir uma rede de proteção social voltada às crianças e jovens; da necessidade de ampliar as oportunidades de formação; bem como da responsabilidade do Estado em assistir àqueles que dele mais precisam.

No entanto, para o caso do programa em questão, é essencial conjugar a demarcação do público e a consequente oferta das atividades com a estratégia de legitimação, aproximação e inserção das Forças Armadas nas comunidades e/ou nas áreas de fronteiras. Nesse sentido, é nítida a associação da política de esporte à política de segurança. Fato que sugere a tomada do fenômeno esportivo como elemento capaz de:

[...] ultrapassar limites e barreiras, fazendo do campo um local simples e frequentemente apolítico para iniciar contatos entre grupos antagônicos. Consequentemente, o esporte pode ser um fórum ideal para se recomeçar um

⁶⁹ Informação disponível em: <https://www.mar.mil.br/gfnbsb/forcasnoesporte.html>. Acesso em: 22 Abr. 2015.

⁷⁰ Informação disponível em: <https://www.mar.mil.br/gfnbsb/forcasnoesporte.html>. Acesso em: 22 Abr. 2015.

⁷¹ Informação disponível em: <https://www.mar.mil.br/gfnbsb/forcasnoesporte.html>. Acesso em: 22 Abr. 2015.

⁷² Informação produzida e veiculada pelo ME: <http://www.brasil.gov.br/defesa-e-seguranca/2014/11/encontro-apresenta-resultados-do-programa-forcas-no-esporte>. Acesso em: 22 Abr. 2015.

diálogo social e transpor rivalidades, destacando as similaridades entre os povos e acabando com o preconceito (ONU, 2003, p. 09).

Dado que:

Muitas das habilidades e dos valores aprendidos através do esporte são os mesmos ensinados na educação para a paz no sentido de resolver e impedir conflitos e criar as circunstâncias que conduzem à paz, desde o nível interpessoal até o internacional. Atividades esportivas bem trabalhadas ensinam o respeito, a honestidade, a comunicação, a cooperação, a empatia e como e porque respeitar regras (ONU, 2003, p. 09).

Dessa forma, a crença no potencial “pacificador” do fenômeno esportivo – calçada numa visão idealista do esporte – implica em seu uso como agente estratégico no processo de “saneamento” e assepsia social.

Mesmo porque as políticas de segurança adotaram [na sequência de 2000] um modelo que incluem as políticas de cunho social, as quais portam [em conjunto com as demais] o objetivo de retomar o controle armado dos territórios e/ou das fronteiras, sobretudo nos quais o controle e a presença do Estado são considerados inexistente ou insuficiente. Nesse arquétipo, “civilizar” os moradores é condição para a integração desses territórios ao domínio do Estado brasileiro (LEITE, 2012).

Tais elementos ratificam as observações de Melo (2009), sobretudo quando argumenta sobre o uso do esporte em conformidade com os desafios que a dominação de classe tem requerido em tempos de intensificação das contradições da exploração capitalista. Uma vez que, segundo o autor, a perpetuação da dominação burguesa tem implicado na necessidade de um reforço nas estratégias de obtenção do consenso e do convencimento dos dominados. É, nesse processo, que o esporte cumpre papel de relevo.

Não por acaso, nessa direção, o diretor do Departamento do Desporto Militar [brigadeiro Carlos Augusto Amaral Oliveira] avaliou como exitosa a parceria interministerial que resulta no programa Forças no Esporte, classificando-o como uma belíssima oportunidade para consolidar os valores que constroem uma nação⁷³.

Outro elemento que supõe a operacionalização do programa é a identificação e orientação de novos talentos, o qual além de estimular a segregação por aptidão constitui uma contradição substantiva já que, de um lado, propaga-se um discurso do esporte como fator de inclusão social e, de outro, busca identificar, selecionar e auxiliar àqueles que respondem por

⁷³ Informação produzida e veiculada pelo ME: <http://www.brasil.gov.br/defesa-e-seguranca/2014/11/encontro-apresenta-resultados-do-programa-forcas-no-esporte>. Acesso em: 22 Abr. 2015.

bom desempenho físico-atlético. Quando, em verdade, a democratização e inclusão da/na prática esportiva supõe um processo de ensino-aprendizagem voltado à apreensão dos saberes que dão forma às práticas esportivas e, por isso, requer atenção às demandas de ensino de todos, especialmente daqueles que mais precisam.

No entanto, a julgar pelo conteúdo de algumas notícias produzidas pela assessoria de comunicação do ME, o *ethos* que caracteriza a intervenção [a qual não dispõe de material específico para o programa] parece obedecer à demanda por novos talentos.

Um dos exemplos, nesse sentido, destaca a participação do maratonista Marilson Gomes dos Santos⁷⁴ na Corrida da Paz [realizada em 01 março de 2015], no Eixão Sul, em Brasília. A reportagem em questão avalia a participação do maratonista como um grande incentivo aos atletas do programa e argumenta o “futuro promissor” dos atletas moradores do bairro pobre do Varjão, uma vez que: “Os alunos do [...] Forças no Esporte, sempre estão inseridos em grandes eventos esportivos, sob a coordenação do Ministério da Defesa, representando o legado proporcionado pelo esporte desenvolvido no âmbito das Forças Armadas, com apoio do Ministério do Esporte”.

Por isso, o que se observa é a ênfase no:

[...] mito da ascensão esportiva, que perversamente espelha o sucesso de poucos ídolos esportivos para mobilizar sonhos e expectativas de fama e superação da condição de pobreza de crianças e jovens das classes populares. Pode-se dizer que essa ideia da falsa mobilidade social pelo esporte se apresenta como uma verdadeira prática de desmobilização social, que assim funciona ao projetar expectativas de sucesso individual e de abandono dos espaços de pobreza em detrimento das lutas pela emancipação coletiva dos territórios populares (CARRANO, 2007, p. 10).

Fato que supõe [no âmbito do programa] a colonização do esporte educacional pelos sentidos, valores e regras do esporte de rendimento que, amparado pelo poder da mídia e do mercado esportivo, se apresenta como parâmetro decisivo para a regulação do uso do corpo nas práticas esportivas (CARRANO, 2007).

Em face do exposto, o que se pode inferir é que a promessa de melhoria da qualidade de vida – imbuída no programa – funciona muito mais como um mecanismo de maquiagem a ação – dando a ela uma feição social – do que uma diretriz para a operacionalização do programa.

Dessa forma, tal promessa se mostra indispensável à legitimação das ações das Forças Armadas e da descoberta de talentos esportivos. Muito embora não se possa negligenciar, ou

⁷⁴ Primeiro colocado nos 10.000 m rasos, nos Jogos Pan-Americanos de Guadalajara, em 2011. E quinto colocado nas Olimpíadas de Londres, em 2012.

mesmo, desconsiderar sua participação [no conjunto dos direitos sociais] na produção de melhores condições de experimentar e cuidar da vida.

Tais observações tem relação com o alerta de Mascarenhas (2008), segundo o qual, é fundamental problematizar o poder mistificador do discurso que envolve a esfera do direito ao esporte, pois esse efeito gera [no contexto do próprio programa] uma ideia de coesão e consenso na direção da garantia da legitimidade necessária à produção do atleta-herói capaz de representar a nação brasileira, bem como na ambição de controle do Estado sobre todo o território nacional.

4.4 A ação Descoberta do Talento Esportivo e o Projeto Esporte Brasil (PROESP-BR)

A operacionalização da agenda esportiva brasileira [submissa e colonizada, em sua grande parte, pelo esporte espetáculo, sobretudo a partir da chegada dos megaeventos esportivos e de sua apropriação pela III Conferência Nacional de Esporte] cobra ações de legitimação, o que se estabelece a partir do ufanismo patriótico mobilizado pelos resultados esportivos e pela criação do herói esportivo. Por isso, é latente a demanda por melhores resultados e, também, por novos talentos.

Para tanto, antes mesmo da III Conferência Nacional de Esporte, a Secretaria Nacional de Esporte de Alto Rendimento – órgão do Ministério do Esporte – já tinha mobilizado esforços não só para ampliar os resultados, mas, também, para atrair, identificar e fomentar a busca por novos atletas. Nesse sentido, a ação Descoberta do Talento Esportivo [lançada em 2004] ao lado do Projeto Esporte Brasil constituem exemplos emblemáticos e metafóricos desse movimento.

As duas iniciativas, nessa direção, se propunham a identificar adolescentes e jovens, em idade escolar, que apresentassem níveis de desempenho motor superior à média da população. Procurando, dessa maneira, inserir potenciais talentos no esporte competitivo. Com a finalidade de aumentar e dar qualidade a base esportiva nacional⁷⁵. As metas da primeira iniciativa, para tanto, circunscrevia [no segundo semestre de 2004] a necessidade de: a) avaliar dois milhões de estudantes entre 10 e 15 anos; b) descobrir 40 mil talentos esportivos; e c) disponibilizá-los para encaminhamento no rendimento.

⁷⁵ Informação disponível em: <http://esporte.gov.br/index.php/component/content/article/142-noticias-talento-esportivo/41691-ministerio-do-esporte-quer-descobrir-talentos-esportivos>. Acesso em: 20 Abr. 2015.

A operacionalização da ação previa, dessa forma, duas etapas – distintas e complementares – realizadas anualmente: a) o Dia da Descoberta do Talento Esportivo; e b) o Talento Esportivo na Escola. A primeira supunha a consumação de um evento festivo, realizados nas capitais, em espaços públicos, com a promessa de avaliar 100 mil estudantes. A segunda, por sua vez, seria desenvolvida nas escolas, especificamente no tempo/espaço das aulas de Educação Física.

A avaliação seria desenvolvida – em ambos os casos – por professores e/ou estudantes de Instituição de Ensino Superior (IES) treinados com base no protocolo de avaliação do Projeto Esporte Brasil [desenvolvido pela rede CENESP-UFRGS⁷⁶]. Os resultados das duas fases seriam incluídos num banco de dados do Ministério do Esporte. No entanto, àqueles estudantes com potencial para o alto rendimento seriam deslocados para o chamado Banco de Talentos⁷⁷.

Portanto, a metodologia da ação reunia: a) capacitação de Recursos Humanos – dividida em duas fases: curso de 16 horas destinado às escolas de Educação Física que aderissem ao projeto e curso para professores de Educação Física da Educação Básica; b) execução das avaliações; c) lançamento dos resultados no banco de dados e comparação com os parâmetros de atletas de alto rendimento; d) inserção dos melhores resultados no Banco de Talentos; e e) disponibilização do material às entidades de administração e de prática, bem como a outras instituições interessadas no desenvolvimento dessa dimensão do esporte (GAYA, s/d).

Ainda sobre a avaliação, é imprescindível destacar que a bateria de testes que caracteriza o protocolo – desenvolvido pela Rede CENESP para o projeto Esporte Brasil⁷⁸ – acompanha, segundo Gaya (s/d), a proposta do Programa Nacional de Identificação de Talentos Esportivos do Instituto Australiano de Esportes.

É necessário destacar, então, que tanto a ação Descoberta do Talento Esportivo, quanto o projeto Esporte Brasil argumentam em favor da participação da Educação Física

⁷⁶ A Rede CENESP é constituída por um conjunto de nove universidades públicas brasileiras situadas em sete estados da federação. Estas universidades, através de projetos específicos acordados com a Secretaria Nacional de Esporte de Alto Rendimento, assumiram o compromisso de desenvolver atividades acadêmico-científicas com o objetivo de apoiar o esporte brasileiro nas seguintes áreas: avaliação e acompanhamento de atletas de alto rendimento; formação e qualificação de recursos humanos para o esporte; programa de detecção, identificação e desenvolvimento do talento esportivo; realização de eventos de divulgação científica e tecnológica; execução de projetos de pesquisa.

⁷⁷ Informação disponível em: <http://esporte.gov.br/index.php/component/content/article/142-noticias-talento-esportivo/41691-ministerio-do-esporte-quer-descobrir-talentos-esportivos>. Acesso em: 20 Abr. 2015.

⁷⁸ O qual envolve: medida de estatura; de massa corporal; e de envergadura; testes de flexibilidade; de força-resistência; de força-explosiva; de arremesso de medicine-ball; de agilidade (teste do quadrado); de velocidade (corrida de 20 metros); e de resistência geral (nove minutos).

Escolar no fomento ao acesso de crianças e adolescente às práticas esportivas formais de rendimento. Para tanto, atribui a ela a responsabilidade por delinear o perfil somatomotor⁷⁹, os hábitos de vida e os fatores de aptidão motora em crianças e adolescentes, tendo em vista referenciar a construção de políticas para a Educação Física e para o esporte no país (GAYA, s/d).

Na apresentação da Cartilha⁸⁰ que descreve o protocolo (BRASIL, 2004) o então ministro de Esporte – Agnelo Queiroz – assim se referiu à iniciativa:

Concretizamos, assim, um modelo brasileiro de detecção de talentos esportivos, construído e adaptado à nossa realidade, que poderá ser utilizado por todo e qualquer interessado nas escolas, nos clubes e comunidades, fazendo uma grande rede de informação. Dessa maneira, oportunizaremos a descoberta e o desenvolvimento de prováveis talentos esportivos que fortaleceram em quantidade e qualidade a base do esporte brasileiro de alto rendimento.

O mesmo entusiasmo se viu no jornalismo esportivo. José Cruz, por exemplo, em tom comemorativo destacou:

Ainda de forma acanhada, mas enfim o Brasil esportivo sai de um tenebroso imobilismo e lança seu programa para identificar o nível de aptidões físicas nas crianças e jovens, entre 7 e 17 anos. O trabalho será centralizado nas escolas públicas e particulares. Esse é o ponto de partida de um projeto maior para detectar talentos esportivos – num universo de 30 milhões de estudantes – nos moldes do que historicamente fazem, com resultados positivos, as principais potências olímpicas⁸¹.

Muito embora as duas iniciativas já não estejam presentes no portal eletrônico do ME – o que sugere o seu completo abandono por parte da secretaria que respondia pelo apoio a sua criação e desenvolvimento – não se pode descuidar de seu poder simbólico. Cujo conteúdo está traduzido nos fragmentos em destaque – não por acaso, de um responsável pelo maior órgão de fomento às políticas esportivas (o Ministério do Esporte brasileiro) e, também, por um representante daqueles que participam da “formação” da opinião pública (nesse caso, um jornalista esportivo).

Mesmo porque as ações em avaliação são elucidativas e metafóricas do *ethos* que caracteriza os anseios e as perspectivas da equipe responsável pela Secretária Nacional de Esporte de Alto Rendimento. Que, na disputa pelos dividendos da política esportiva, goza de

⁷⁹ O que é definido pela qualidade morfológica, a composição corporal, capacidades funcionais e intervenientes culturais.

⁸⁰ Informação disponível em: <http://portal.esporte.gov.br/arquivos/snear/talentoEsportivo/cartilha.pdf>. Acesso em: 25 Abr. 2015.

⁸¹ Informação disponível em: <http://www2.esporte.gov.br/arquivos/talentoEsportivo/fimImobilismoCorreio.pdf>. Acesso em: 23 Abr. 2015.

prestígio e prioridade [a julgar pelo espaço e pela primazia do alto rendimento na política esportiva (LINHALES, 1996; MATIAS, 2013; ATHAYDE, 2014)].

Como se vê, as duas iniciativas [em destaque] não hesitam em instrumentalizar a Educação Física, a partir do referencial das ciências biológicas [como em outrora], para desempenhar o papel de identificar potenciais atletas. A justificativa, para isso, perpassa os exemplos bem sucedidos das grandes potências esportivas [nesse caso a Austrália].

Muito embora, as iniciativas não indiquem a Educação Física como responsável direta pelo formação/treinamento esportivo, não é pouca a ingerência no sentido de colocá-la como corresponsável pela criação de um banco de dados, cujo princípio último é a classificação e categorização dos estudantes por desempenho/aptidão física, o que já foi avaliado como nocivo ao processo de avaliação e apreensão dos elementos da cultura esportiva (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

O que está imbuída em tais ações, então, é a associação da Educação Física ao fenômeno esportivo a partir de uma visão hegemônica de esporte na nossa cultura. A qual tem potencial para gerar, em seus profissionais, a falsa ilusão de aquisição de respeito do poder público e do almejado reconhecimento social. De maneira que a referida componente curricular, mais uma vez, é alvo direto de iniciativas que sustentam a noção do Brasil potência esportiva.

Em síntese, Chaves (2005), avaliando essa ação, sugere observância quanto a pouca coerência teórico-metodológica, ética e política do Ministério do Esporte, uma vez que:

- a) A ação congrega um entendimento de esporte que – independentemente do lugar em que esteja inserido – se traduz exclusivamente em rendimento, performance, desempenho, competição, vitória e recordes. Desconsiderando, por isso, todos os discursos e esforços do próprio ME quanto à ênfase na ideia da inclusão social;
- b) O conceito de talento esportivo está baseado apenas numa concepção biologicista de crianças e jovens, sem se atentar para os fatores socioambientais que são o fulcro do desenvolvimento da cultura esportiva nessa faixa etária;

Além disso, a pesquisadora, de forma coerente, questiona:

- a) Seria suficiente, diante dos avanços da ciência e da tecnologia, um conjunto de padrões somatotipológicos e desempenhos motores para indicar precocemente o que seria um talento esportivo?

- b) Considerando sua validade, como basear em normatização que assumidamente, não é representativa das imensas diferenças do país, porque limitada a amostras de duas regiões, justamente àquelas com maior desenvolvimento social e econômico (sul e sudeste)?
- c) Se a metodologia prevê a realização de testes em populações escolares, não deveria ser também do seu interesse pensar a escola para além do possível talento esportivo? Como ficam, nesse caso, professores, alunos e os investimentos em estrutura nas escolas?
- d) E, por fim, no âmbito de um governo com representantes no campo popular seria coerente a identificação de talentos esportivos a serem disponibilizados para instituições privadas, como federações e clubes?

Elementos que, no dizer de Pires e Silveira (2007), claramente sugerem uma falta de organicidade e definição quanto a uma linha de ação governamental objetiva sobre as políticas públicas de esporte que atenda, sobretudo, a imensa maioria de crianças e jovens.

4.5 O Programa Esporte da Escola

Consta no discurso do Ministério do Esporte, desde o ano de 2003 [com o lançamento do PST], a ambição de integrar a política esportiva educacional à política de educação⁸². De forma a incentivar as práticas esportivas nas escolas. Fato que tem sido tomado como sinônimo de democratização do acesso ao esporte, ampliação de oportunidades e operacionalização da agenda que [desde 1988] situa a prática esportiva na esfera do direito.

A chegada dos megaeventos esportivos [ao país] deu caráter de urgência a essa pauta. Sobretudo a partir dos compromissos assumidos⁸³ em função da candidatura do Rio de Janeiro a sede dos Jogos Olímpicos Rio 2016. Mesmo porque, a operacionalização de programas de conteúdo esportivo educacional é considerada parte fundamental do impacto positivo de eventos dessa natureza – o que têm se firmado [inclusive] como condição [essencial] à legitimação dos investimentos públicos em tais competições.

⁸² Informação disponível em: <http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social/segundo-tempo-na-escola/apresentacao>. Acesso em: 04 Abr. 2015.

⁸³ Tais compromissos circunscrevem a: promoção dos valores olímpicos e paraolímpicos para estudantes do Brasil e da América do Sul; ampliação do PST para três milhões de estudantes atendidos até 2016; Expansão da infraestrutura esportiva nas escolas; ampliação dos Jogos Escolares para quatro milhões de atletas escolares competindo até 2016; e, por fim, melhorar os métodos de Educação Física.

Entretanto, num contexto em que a escola é levada a expandir seu foco de atuação e assumir, concomitantemente, os papéis de educar e proteger, os Ministérios da Educação, Cultura, Esporte e Desenvolvimento Social, por meio de Portaria Interministerial [nº 17], institui o Programa Mais Educação – uma política que propõe ampliar o tempo de permanência dos alunos nas escolas e, também, os espaços para a realização de atividades educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer⁸⁴, haja vista o desafio de ofertar ensino com padrões mínimos de qualidade [inscrito no Decreto nº. 6.094/2007⁸⁵].

Qualidade esta a ser aferida pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o qual está pautado, basicamente, em dois indicadores: a) os dados de fluxo (promoção, repetência e evasão); e b) pontuações em exames padronizados, obtidas por estudantes ao final de determinada etapa do sistema de ensino⁸⁶ (5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio).

Em consequência disso, as iniciativas do MEC (voltadas a Educação Básica), na sequência de 2007, buscaram interferir diretamente nos indicadores do IDEB. Nessa esteira, há a inserção de novos ingredientes na organização de políticas que pautam a relação esporte/escola. Uma vez que o esporte [ao lado de outros conteúdos] foi tomado [no âmbito do Programa Mais Educação] como elemento fundamental ao enfrentamento de problemas ligados ao fluxo, sobretudo àqueles relacionados à evasão escolar. Mesmo porque, todas as ações do programa se voltaram para:

- a) estudantes em situação de risco e vulnerabilidade social;
- b) estudantes que congregam, lideram, incentivam e influenciam positivamente seus colegas;
- c) estudantes em defasagem ano escolar/idade;
- d) estudantes dos anos finais da 1ª fase do ensino fundamental (4ª série/5º ano) e da 2ª fase do ensino fundamental (8ª série/9º ano), entre os quais há maior saída extemporânea;
- e) estudantes de séries/anos nos quais são detectados índices de saída extemporânea e/ou repetência;
- f) estudantes que demonstram interesse em estar na escola por mais tempo (BRASIL, 2009).

Desse modo, a propalada necessidade de elevar a qualidade da educação – via Programa Mais Educação – passa, fundamentalmente, pela regularização do fluxo, sobretudo no estancamento da evasão escolar e repetência. Muito embora, estejam consideradas as

⁸⁴ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16690&Itemid=1113. Acesso em: 06 Abr. 2015.

⁸⁵ Tal decreto regulamenta o “Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação” e integra o “Plano de Desenvolvimento da Educação” (PDE).

⁸⁶ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=336. Acesso em: 06 Abr. 2015.

questões do risco e da vulnerabilidade social na definição dos atendidos pela ação – tal qual ocorre no Segundo Tempo.

Para dar vazão ao conjunto de demandas em destaque, a oferta das atividades que compõe o programa obedece a uma organização em torno daquilo que chamaram de “macrocampos⁸⁷” – um conjunto de vivências, linguagens e conhecimentos disciplinares incorporados ao currículo por legislação, iniciativas locais, políticas intersetoriais e outras ações que abrem possibilidades de ampliação e ressignificação do tempo diário da/na escola (LECLERC; MOLL, 2012).

Muito embora se tenha clareza quanto à pertinência do debate em torno das estratégias de ampliação da jornada escolar, na perspectiva da Educação Integral, por meio do Programa Mais Educação, o estudo [em tela] limita-se a investigar o conteúdo do “Macrocampo Esporte e Lazer”, já que estão considerados os objetivos sumariados na pesquisa.

Para isso, é importante destacar que a integração entre os Programas Mais Educação e Segundo Tempo, em 2011, redundou em reconfiguração da iniciativa em questão, sobretudo no macrocampo Esporte e Lazer. O qual [segundo González, Darido e Oliveira (2014)] acabou por incorporar outros saberes da cultura corporal (a exemplo da dança, da ginástica, das lutas, das práticas corporais de aventura e das atividades circenses). Passando, por isso e apesar disso, a ser chamado de Esporte da Escola, conforme o Manual de Orientações (2013).

A aproximação entre os Ministérios da Educação e do Esporte, na operacionalização da política em questão, por meio da definição de responsabilidades [conforme quadro abaixo], tem sido tomada como “[...] um passo significativo para implantar uma política esportiva nas escolas brasileiras⁸⁸” e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de iniciativas que qualifiquem as ações de esporte e lazer, mesmo porque estaria superestimada sua natureza intersetorial.

⁸⁷ Os macrocampos estão definidos no Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 e contemplam os eixos: Acompanhamento pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos; Cultura e Arte; Cultura Digital; Preservação e Promoção à Saúde; Comunicação e uso de mídias; Iniciação à Investigação das Ciências da Natureza; e Educação Econômica.

⁸⁸ Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social/segundo-tempo-na-escola/apresentacao>. Acesso em: 11 Abr. 2015.

Quadro 10: Responsabilidades do ME e do MEC no Programa Esporte da Escola.

Ministério do Esporte	Ministério da Educação
Distribuição de kits de materiais esportivos diversificados;	Mecanismo de transferência de recursos para ressarcimento de alimentação e transporte dos monitores;
Produção Técnica e editoração do Material Pedagógico – Livro dos Fundamentos do Programa, DVD e Caderno de Apoio Pedagógico;	Impressão do Material didático-pedagógico e distribuição dos materiais esportivos didático-pedagógicos;
Orientação aos Monitores, Gestores Estaduais/Municipais sobre o Esporte na Escola e acompanhamento pedagógico do projeto.	Recurso disponibilizado pelo PDDE/FNDE para compra de materiais para modalidades específicas, como natação, judô, capoeira, atletismo, etc.;

Fonte: Ministério do Esporte⁸⁹.

O quadro em destaque põe em relevo à aproximação dos dois ministérios e, por conseguinte, as responsabilidades de cada um no desenvolvimento do Esporte da Escola. Esse formato tem sido colocado [como já mencionado] no campo das ações intersetoriais, uma vez que nele estaria contida a busca pela superação da ótica fragmentada que caracteriza a grande maioria das políticas esportivas brasileiras.

Nessa direção, é importante reconhecer os avanços em função da parceria entre o MEC e o ME. Sobretudo àqueles relacionados às iniciativas em favor da articulação de suas agendas e da elaboração de projetos que congregam eixos de integração. De maneira que é bem-vinda a disposição para a construção de novas práticas num campo hegemônico por ações setorializadas.

No entanto, não se pode negligenciar os limites que os afetam. A alocação das funções, por exemplo, implicou em mera transferência de responsabilidades. Mesmo porque, o MEC passou ao ME [invés de compor com ele] a responsabilidade pela elaboração dos materiais didáticos e pelos processos de formação dos recursos humanos – elementos fundamentais à operacionalização da política. Ficando, assim, com o papel de agenciamento/distribuição dos recursos.

Dessa feita, a conjugação das agendas, materializada via justaposição de responsabilidades, supõe [tão-somente] um mecanismo de busca e otimização de recursos financeiros. De forma que o que existe [de fato] é uma desconsideração daquilo que constitui o potencial das ações intersetoriais, qual seja: a perspectiva de mudanças em relação às

⁸⁹ Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social/segundo-tempo-na-escola/apresentacao>. Acesso em: 11 Abr. 2015.

formas de atuação, à operação política e à gestão das instituições e das pessoas que as integram. Mesmo porque a ideia latente na intersectorialidade supõe a complementariedade entre os setores e não a mera transferência de responsabilidades (COSTA; PONTES; ROCHA, 2006).

Em meio a isso, o site eletrônico do Ministério do Esporte anuncia, como objetivo do programa, a necessidade de “Oportunizar o acesso à prática esportiva a todos os alunos das Escolas Públicas da Educação Básica” e, atrelado a isso, está à pretensão de:

- a) Promover a inclusão, minimizando as desigualdades e qualquer tipo de discriminação por condições físicas, sociais, de raça, de cor ou de qualquer natureza que limitem o acesso à prática esportiva;
- b) Oferecer aos alunos conhecimentos e vivências da prática esportiva nas dimensões lúdica e inclusiva;
- c) Ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola;
- d) Fortalecer hábitos e valores que incrementem a formação da cidadania dos alunos;
- e) Ampliar o conhecimento dos alunos sobre a prática esportiva e suas relações com a cultura, educação, saúde e vida ativa;
- f) Contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica⁹⁰.

A análise isolada e linear desses objetivos, à exceção do último, conduz a uma interpretação que reconhece grandes afinidades e/ou similaridades entre o Programa Esporte da Escola e o PST. De maneira a produzir uma interpretação que situa àquele como continuidade/prosseguimento deste. Haja vista a presença, em ambos os casos, do discurso em torno da inclusão ligada, tanto à vulnerabilidade e risco social, quanto à discriminação por diferenças. Além, da pretensa formação para a cidadania e do discurso que reafirma a imperativa necessidade de ofertar práticas esportivas que ampliem os conhecimentos sobre estas e sobre sua relação com a cultura, educação, saúde e vida ativa.

No bojo dessas premissas, [apesar dos documentos recentes contemplarem outros elementos da cultura corporal], está a alardeada necessidade de universalizar a prática esportiva aos estudantes da Educação Básica.

E, imbuída nessa promessa, está reconhecida a materialização do direito ao esporte. O que supõe, no contexto do programa, o reconhecimento da grande variabilidade de sentidos e significados que permeiam a atividade esportiva (GONZÁLES; DARIDO; OLIVEIRA, 2014).

No entanto, sua fundamentação decorre do conteúdo presente no marco legal. Sobremaneira àquele contido na Lei Pelé, qual seja: o esporte educacional vinculado aos

⁹⁰ Informação disponível em: <http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social/segundo-tempo-na-escola/objetivos>. Acesso em: 08 Abr. 2015.

princípios de totalidade, coeducação, emancipação, participação, cooperação e regionalismo evitando, assim, a seletividade e a hipercompetitividade.

A despeito deste entendimento é fundamental alertar para o risco de afastamento dos alunos em relação à prática social esportiva criticada, haja vista não prever [no processo de escolarização/formação] a apropriação crítica do fenômeno através de uma “transformação” que garanta a preservação do significado, a vivência de sucesso nas atividades e a alteração de sentidos através da reflexão pedagógica (ASSIS DE OLIVEIRA, 1999/2000).

Tendo observado tais questões, é premente a necessidade de confrontá-las com os elementos que orientam o trato com o conhecimento. Já que eles refletem [também] a direção epistemológica e informam os requisitos para selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos [como alertou Libâneo (1985)].

Assim, a análise dos princípios metodológicos que orientam a intervenção do Esporte da Escola [em destaque a seguir] resulta na observação que identifica a possibilidade de produzir uma relação pedagógica centrada no processo de escolarização das práticas corporais, visto que:

- a) A seleção do conteúdo de cada atividade deve emergir do conhecimento da cultura corporal universal;
- b) Os conteúdos devem ser ligados de forma indissociável a sua significação humana e social;
- c) Os conteúdos do esporte devem permitir a compreensão dos determinantes sócio históricos do aluno, particularmente de sua condição de classe social;
- d) O conhecimento da prática esportiva deve informar ao aluno sobre os acontecimentos nacionais e internacionais atualizados, bem como sobre o avanço da ciência e da técnica;
- e) A prática esportiva deve propiciar a ampliação do acervo da cultura corporal das crianças e adolescentes e manter a ludicidade como traço essencial⁹¹.

Os aportes teórico-metodológicos que fundamentam tais diretrizes decorrem, portanto, de uma pedagogia de natureza crítica que, na Educação Física, foi sistematizada na forma de uma abordagem pedagógica chamada crítico-superadora. A qual tem na cultura corporal seu objeto de estudo e intervenção [tal qual anunciado no primeiro princípio metodológico do Esporte da Escola].

É importante destacar, nesse sentido, que a cultura corporal, como conteúdo de ensino, emerge de conteúdos culturais universais – conhecimentos relativamente autônomos, incorporados pela humanidade e reavaliados, permanentemente, em face da realidade social [a

⁹¹ Informação contida em: <http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social/segundo-tempo-na-escola/principios-metodologicos>. Acesso em: 08 Abr. 2015.

exemplo da dança, da ginástica, do esporte, das lutas e dos jogos] (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

O segundo princípio [item b] ratifica a opção pela crítico-superadora. Mesmo porque alerta para a observação da significância humana e social no processo de seleção dos conteúdos. Evidenciando, assim, o segundo princípio curricular assegurado pelo Coletivo de Autores, o qual está vinculado à explicação da realidade social. E, por isso, busca oferecer subsídios à compreensão dos determinantes sócio históricos do aluno, particularmente de sua condição de classe [item c].

O item d [na forma de uma transcrição literal] traduz o princípio da contemporaneidade do conteúdo. Já que assume a função do Esporte da Escola circunscrita à necessidade de assegurar o acesso ao que de mais avançado se produziu, técnica e cientificamente, no âmbito da cultura corporal, seja nacional ou internacionalmente.

O último, por sua vez, admite o entendimento segundo o qual a natureza humana não é dada ao homem, mas por ele produzida. De forma que a escola, enquanto tempo e espaço de formação humana, deve sustentar o desenvolvimento e democratização do conhecimento, bem como a apreensão da realidade complexa (CASTELLANI FILHO, 2010). De maneira que, do ponto de vista gnosiológico, sua função circunscreve a inteligibilidade do real, condição pela qual os sujeitos possam localizar-se no mundo, dominá-lo e entender suas necessidades (MARTINS, 2011). Além disso, elege a ludicidade como traço fundamental das práticas corporais, o que [segundo Assis de Oliveira (2001, p. 199-200)] constitui ponto crucial na perspectiva de “reinvenção do esporte”:

[...] um passo importante para o avanço de resgate do lúdico é romper, na escola, com a tentativa de separação absoluta entre jogo e esporte. Não no sentido de esportivizar os jogos populares e as brincadeiras, mas no caminho inverso, ou seja, brincar de esportes, para tornar lúdica a tensão do esporte, para transformar o compromisso com a vitória em compromisso a alegria e o prazer para todos.

Pelo quadro apresentado, a escolha do nome do programa não parece arbitrária ou mesmo despótica, haja vista toda a carga semântica que o acompanha. Mesmo porque parece incorporar um debate a muito latente na Educação Física/Ciências do Esporte⁹². O qual se traduz no embate em torno das funções do esporte na escola e está presente na alardeada “disjuntiva”: esporte *na/da* escola.

⁹² A exemplo de Bracht, (1996; 1997); Kunz, (1994; 1999); Castellani Filho, (1999); Taffarel (2000); e Oliveira (1999).

É oportuno, nesse sentido, ressaltar que o processo de escolarização da prática esportiva constitui elemento-chave ao debate a respeito do “esporte da escola”, o qual alerta para a necessidade de construção de uma forma educacional para o esporte e, ainda, para a elaboração de uma cultura esportiva escolar referenciada em valores próprios da instituição educacional. Por outro lado, o “esporte na escola” seria representado pela reprodução do esporte de rendimento no contexto escolar, restringindo a função da escola à transmissão de seus valores, saberes e práticas. De modo que seu papel estaria limitado à iniciação esportiva, identificação e seleção de novos talentos, ou [ainda] à formação de consumidores do espetáculo esportivo (VAGO; 1996).

Dessa maneira, a opção por nomear o programa de “Esporte *da* Escola” acaba por ratificar o conjunto de diretrizes que reclama a produção de uma cultura esportiva escolar coerente com os códigos e princípios⁹³ próprios da educação formal, como se confirma na passagem a seguir:

O Esporte da Escola, em sintonia com as políticas educacionais gerais, visa o acesso e aprendizagem das mais diferentes práticas corporais como um direito de todos. O desenvolvimento destas manifestações culturais deve centrar-se nas orientações da formação integral e emancipadora de modo que todos possam participar das atividades organizadas, aprender com a experiência e se sentirem aptos a uma prática autônoma (GONZÁLEZ; DARIDO; OLIVEIRA, 2014, p. 10).

Ou, ainda, quando assume a responsabilidade de discutir e refletir sobre a importância da integração entre as atividades do programa em questão e o projeto político pedagógico da escola:

[...] o Esporte da Escola, ao se vincular com a escola, precisa que as ações propostas estejam sempre em consonância com o Projeto Político Pedagógico da Escola, pois nele se encontram os propósitos formativos idealizados para a comunidade vinculada. As práticas corporais da escola podem contribuir e fortalecer esse propósito, de modo a potencializar a estrutura pedagógica defendida (GONZÁLEZ; DARIDO; OLIVEIRA, 2014, p. 11).

Tais fragmentos buscam, portanto, legitimar a prática esportiva na escola [via Esporte da Escola], fundamentalmente, pela apropriação dos códigos e sentidos que balizam a formação escolar. Não por acaso, instrumentos de planejamento e organização escolar – cuja responsabilidade é da própria comunidade escolar, a exemplo do Projeto Político Pedagógico

⁹³ Nesse debate cabem [ainda] as ponderações desenvolvidas por Vago (1996, p. 10), para as quais em vez da negação/exclusão radical do “esporte na escola” pelo “esporte da escola” o adequado é: “[...] avançar no sentido de construir uma relação de tensão permanente entre eles. Uma relação de tensão permanente que se estabeleça entre uma prática de esporte produzida e acumulada historicamente e uma prática escolar de esporte (a cultura escolar de esporte)”.

da escola – é chamado [ainda que no discurso] a refletir sobre as intenções da prática esportiva no espaço formal de ensino.

No que se refere à proposta de intervenção e, também, à formação de seus profissionais, o programa lança [em 2014] uma coleção chamada “Práticas Corporais e a Organização do Conhecimento”. Um conjunto de materiais voltados à prática pedagógica – desenvolvido por vários profissionais e organizado pelos professores Fernando González, Suraya Darido e Amauri Aparecido Oliveira.

Tal coletânea reúne quatro livros que se dedicam a discutir e propor atividades para: Esportes de Invasão⁹⁴; Esporte de Rede e de Marca⁹⁵; Ginástica, Dança e Atividades Circenses; e Lutas, Capoeira e Práticas Corporais de Aventura.

Sua organização obedece ao seguinte padrão: um texto de apresentação/introdução, seguido de um debate teórico-conceitual a respeito da prática corporal objeto de discussão e, por fim, um conjunto de planos de aulas. Os quais, no dizer dos organizadores, não se pretendem receituários, mas, noutra direção, procuram propiciar critérios de referência para a tomada de decisão.

A justificativa para o ensino das práticas corporais orbita, então, em torno da necessidade de um processo formativo que assegure aos alunos a autonomia de que precisam para se envolverem com tais atividades; bem com a possibilidade de reconhecerem e repudiarem o uso de anabolizantes, a busca do corpo idealizado e a violência entre as torcidas – aspectos considerados negativos.

Além disso, destacam [também] a pertinência de um trabalho interdisciplinar no trato com as práticas corporais, principalmente quanto às temáticas: meio ambiente; saúde; alimentação; direitos humanos; artes; cultura; e inclusão digital. Nesse sentido, apontam a necessidade de debater a organização social; a relação com a qualidade e o estilo de vida; a cultura do/no tempo livre; e as formas da humanidade se relacionar com o ambiente natural (GONZÁLEZ; DARIDO; OLIVEIRA, 2014).

Para tanto [conforme os autores em destaque] o professor deve organizar a apropriação dos saberes da cultura corporal considerando suas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, já que:

⁹⁴ Caracterizado por disputas em que uma equipe tenta ocupar o setor da quadra/campo defendido pelo adversário para marcar pontos (gol, cesta, touchdown), protegendo simultaneamente o próprio alvo, meta (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012).

⁹⁵ As modalidades de esporte de rede se caracterizam por arremesso, lançamento ou rebatimento da bola em direção a setores da quadra adversária em que o rival seja incapaz de devolvê-la da mesma forma, ou que o leve a cometer erro. As modalidades em que há a comparação dos registros mensurados em segundos, metros ou quilos (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012).

“Tais conteúdos não devem ser ensinados e aprendidos pelos alunos apenas na dimensão do *saber fazer* [procedimental], mas devem incluir um *saber sobre* esses conteúdos [conceitual] e um *saber ser e se relacionar* [atitudinal], de tal modo que possa efetivamente garantir a sua função cidadã” (GONZÁLEZ; DARIDO; OLIVEIRA, p. 16, grifos do autor).

Nesse sentido, é oportuno observar que os aportes teóricos que referenciam essa tendência de ensino advém de autores espanhóis, especialmente Zabala (1998) e Coll *et al.* (2000). Sendo que as primeiras obras estruturadas nesta perspectiva [no Brasil] ocorreram por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998).

Na Educação Física brasileira, tal arquétipo tem sido difundido, mais recentemente, pelo grupo de estudos e pesquisas coordenado pela professora Dr^a. Suraya Cristina Darido – não por acaso, uma das organizadoras da coleção que responde pela orientação teórico-metodológica do programa em análise.

Nos dizeres de Darido e Barroso (2009), a relevância e contribuição do referido modelo reside na possibilidade de romper com a histórica predominância dos movimentos e gestos técnicos no ensino das práticas corporais. Uma vez que nele estaria contemplada a perspectiva de aquisição de um conhecimento amplo sobre os conteúdos da cultura corporal. Sobretudo, porque além da aprendizagem do saber fazer, estaria assegurado o desenvolvimento das capacidades de análise, interpretação e compreensão dos sentidos e significados que conformam a realização das atividades corporais, bem como o desenvolvimento da capacidade de atribuir valores e adotar uma postura apropriada à vivência significativa e segura⁹⁶.

Para tanto, tal proposta advoga a articulação/integração entre as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal [numa clara tentativa de apreensão global dos conteúdos]. No entanto, tal preocupação não é suficientemente capaz de conter os problemas daí decorrentes. Os quais não podem ser negligenciados, sob pena de ratificar:

- a) A compartimentalização dos saberes que responde pela totalidade do fenômeno esportivo e das práticas corporais em geral [o que supõe desarticular a ação (o que

⁹⁶ Todavia, a própria coleção negligencia tais prerrogativas, sobretudo ao adotar a estrutura esquemática do PST que tem como foco a iniciação esportiva e, por isso, a ênfase no saber fazer – uma clara contradição. Ademais, merece relevo o alerta da coleção quanto à organização dos planos observando a “[...] transição entre a fase de iniciação esportiva universal (centrada no desenvolvimento das capacidades táticas e técnicas, compreendida entre os 06 e 10 anos de idade, aproximadamente) e uma fase de iniciação poliesportiva, em que é apresentado ao aluno um conjunto de modalidades específicas, com o propósito de apreender os elementos táticos-técnicos básicos que as caracterizam. A ideia é que aprendam a ‘se virar’ em diferentes esportes” (GONZÁLEZ, 2014, p. 29).

- faz), do pensamento sobre ela (o que pensa) e do sentido que ela tem (o que sente)];
- b) A adoção de uma concepção fragmentada de homem, uma vez que à Educação Física e, em consequência, ao ensino do esporte caberia o papel de oferecer respostas às demandas por saberes cognitivos, afetivos e/ou motores;
 - c) A negligência quanto aos determinantes de ordem econômica, social e política no trato com o conhecimento – o que implica, por exemplo, a não problematização dos processos de mercantilização das práticas corporais e, também, o seu uso político;
 - d) A incapacidade de produzir uma inflexão substantiva em relação às influências dos modelos de ensino na seleção e organização dos conteúdos. O que tem desdobrado, por exemplo, na predominância dos aspectos conceituais [num modelo propedêutico] e dos procedimentais [naqueles de natureza técnica].

Como se vê, o tom progressista – presente nos princípios metodológicos – não encontra correspondente no modelo técnico-operacional. Mesmo porque estão ausentes os princípios da lógica dialética [totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição]. Em seu lugar figura valores político-educacionais balizados, fundamentalmente, pelos pilares da educação no século XXI: aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser (DELORS *et al.*, 1998)⁹⁷, já que ao Esporte da Escola cabe:

[...] mais do que exclusivamente ensinar a fazer, o objetivo é que os alunos e alunas obtenham informações contextualizadas, da mesma forma que aprenda a ser e a se relacionar com os colegas, centradas na perspectiva buscada pela escola cidadã (GONZÁLEZ; DARIDO; OLIVEIRA, p. 16).

O paradigma em destaque delega às políticas educativas e, por conseguinte, ao esporte e às demais práticas corporais [dada sua incorporação como referência do Esporte da Escola],

⁹⁷ Conforme Delors *et al.* (1998) o aprender a conhecer tem relação com à compreensão do mundo que nos cerca, desenvolvendo, para isso, a capacidade de comunicar, trabalhar. “Aprender para conhecer supõe, antes tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento” (p.92). O aprender a fazer se refere à formação profissional, a educação ligada ao mundo do trabalho. “Aprender a conhecer e aprender a fazer são, em larga medida, indissociáveis. [...] não pode continuar a ter significado simples de preparar alguém para uma tarefa material [...]” (p.92). E também a aprendizagem não deve ser apenas transmissora das atividades práticas. O aprender a viver juntos é considerado a meta mais importante a ser alcançada na educação contemporânea “[...] os métodos de ensino não devem ir contra o reconhecimento do outro” (p.98). A educação precisa ensinar os conhecimentos, mas também conscientizar os alunos da importância do outro, do diferente. A comissão que elaborou esse relatório atribui mais importância a esse pilar. E o aprender a ser é o crescimento integral das pessoas, “espírito, corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade” (p.99). É importante que cada um conheça e compreenda a si mesmo.

o dever de enfrentar três grandes desafios: o do “desenvolvimento humano sustentável”, o da “compreensão mútua entre os povos” e o da “renovação de uma vivência concreta da democracia” (DELORS *et al.*, 1998, p. 14).

A ênfase em tais elementos leva Duarte (2006) a identificar um raciocínio calçado na busca de equilíbrio e conciliação entre os polos opostos. Para ele, há limites de natureza lógico-epistemológica e, também, ideológica que impedem a comissão de avançar na direção da crítica ao capitalismo contemporâneo, gerador dos conflitos que não podem encontrar solução efetiva sem a superação da sociedade capitalista.

Nesse contexto, a educação, o esporte e as demais práticas corporais desenvolvem um papel importante na tarefa de esconder as contradições do projeto neoliberal de sociedade, isto é, as contradições do capitalismo contemporâneo (DUARTE, 2006).

É claro que não se pode deixar de defender princípios morais como a aceitação do outro e a aceitação da diferença. Entretanto não é isso que está em jogo, mas sim o fato de que o princípio da aceitação da diferença esteja sendo utilizado para a legitimação de uma sociedade desigual, injusta, exploradora e excludente. Por um lado, procura-se dar aos explorados e aos excluídos o suficiente para que sua condição concreta de vida não se torne generalizadamente insuportável e, por outro lado, busca-se difundir uma mentalidade de convivência pacífica, por meio da qual as desigualdades seriam identificadas com as diferenças, no intuito de enfraquecer qualquer clamor por uma sociedade menos justa e desigual (DUARTE, 2006, p. 50).

Pelo apresentado, o Esporte da Escola, ao incorporar o discurso que consta no relatório (DELORS *et al.*, 1998) não só contradiz seus princípios metodológicos, mas também delega ao esporte, no contexto da luta atualmente travada pelo capitalismo para sua perpetuação, um papel importante na preparação de um trabalhador mais adequado aos novos padrões de exploração e, também, na difusão de novos modos de ser – amplamente conformados com a dominação burguesa, uma vez que ocupa um lugar cada vez mais destacado no plano ideológico.

Em que pese a enorme responsabilidade delegada ao Esporte da Escola e os desencontros entre o modelo lógico-conceitual e o técnico-operacional, é nítida sua vinculação com o projeto de formação em curso nas escolas brasileiras. Projeto este que tem sido conduzido por “[...] uma espécie de ‘pedagogia de resultados’: o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas” (SAVIANI, 2007, p. 1253). Haja vista o estabelecimento de uma lógica de mercado, que se guia – nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências” e “qualidade total”. Para as quais

os professores são prestadores de serviços, os alunos clientes e a educação um produto que pode ser produzido com qualidade variável.

4.6 O Programa Atleta na Escola

Lançado em maio de 2013, o Programa de Formação Esportiva na Escola – Atleta na Escola, sob a responsabilidade do Ministério da Educação em conjunto com o Ministério do Esporte – vinculado à Secretaria Nacional de Esporte de Alto Rendimento (SNEAR) – e do Ministério da Defesa, tem como objetivos: a) Incentivar a prática esportiva nas escolas; b) Democratizar o acesso ao esporte; c) Desenvolver e difundir valores olímpicos e paralímpicos entre estudantes da Educação Básica; d) Estimular a formação do atleta escolar; e e) Identificar e orientar jovens talentos⁹⁸.

Ante ao desafio de assegurar o desenvolvimento do programa, o Governo Federal mobilizou parceria entre Estados, Distrito Federal, Municípios, Escolas Públicas e Privadas, Comitês Olímpico e Paralímpico Brasileiro, bem como com as Confederações Brasileiras de Atletismo, Judô e Voleibol, conforme demonstrado no portal do programa⁹⁹.

Registra-se ainda que, em 2013, o programa estava organizado em função da modalidade esportiva atletismo, sobretudo com atividades de saltos, corrida de resistência e de velocidade. Para o ano de 2014, acrescentaram-se as modalidades olímpicas de judô e voleibol, além do arremesso de peso. As modalidades paralímpicas, incorporadas nesse último ano, envolvem o Atletismo Bocha, Futebol de Cinco (deficiência visual), Futebol de Sete (paralisia cerebral), Goalball, Judô, Natação, Tênis de Mesa, Tênis em Cadeiras de Rodas e Voleibol Sentado.

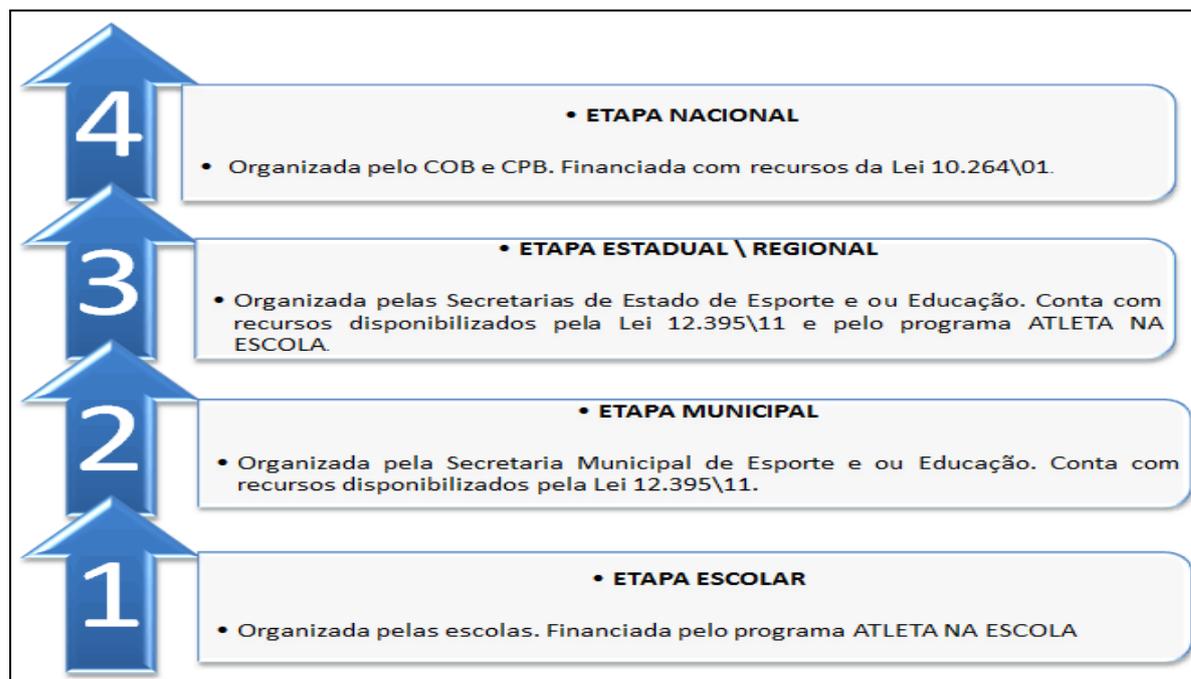
O programa pretende buscar dois grupos de estudantes, do Ensino Fundamental e Médio, de 12 a 14 anos e de 15 a 17 anos. Para isso, prevê a realização de Jogos Escolares em quatro etapas: a primeira fase na escola; a segunda de caráter municipal-regional; a terceira em nível estadual; e, por fim, a etapa nacional, com a participação dos “alunos-atletas” nos Jogos Escolares da Juventude. Nesta ordem, cada fase é eliminatória e classificatória para a etapa posterior, de modo que só os melhores “atletas” de cada unidade da federação alcançam a competição nacional.

⁹⁸ Informação disponível em: <http://atletanaescola.mec.gov.br/programa.html>. Acesso em: 25 Ago. 2014.

⁹⁹ O portal do Programa de Formação Esportiva na Escola – Atleta na Escola, disponível na internet, constitui ferramenta que apresenta o programa e viabiliza a adesão por parte das escolas e secretarias de educação interessadas. Endereço eletrônico: <http://atletanaescola.mec.gov.br/programa.html>.

De forma panorâmica, a Figura 01, reproduzida abaixo, apresenta o desenho técnico-operacional dos Jogos Escolares. A imagem, além disso, destaca as fontes de financiamento que custeiam cada fase:

Figura 15: Fluxograma das etapas de competição dos Jogos Escolares.



Fonte: Ministério do Esporte.

Além dos Jogos Escolares, o programa conta, também, com outra grande ação: a construção dos Centros de Iniciação Esportiva (CIE). Cujo objetivo é ampliar a oferta de infraestrutura de equipamentos esportivos públicos qualificados, incentivando a iniciação esportiva em território de vulnerabilidade social das grandes cidades brasileiras¹⁰⁰.

Assim, considerando a necessidade de análise da iniciativa, optou-se, para efeito didático, por uma exposição em torno daquilo que se chamou de “eixos de ação” do programa, cujo conteúdo é traduzido a seguir: a) Incentivo e democratização das práticas esportivas na escola; b) Desenvolvimento e difusão de valores olímpicos e paralímpicos entre estudantes da Educação Básica; c) Identificação e orientação de jovens talentos¹⁰¹.

Nessa ordem, os “eixos de ação” sintetizam as diretrizes que norteiam as ações do programa, os quais serão discutidos a seguir:

a) Incentivo e democratização das práticas esportivas na escola

¹⁰⁰ Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/index.php/cie>. Acesso em: 28 Abr. 2015.

¹⁰¹ Disponível em: <http://atletanaescola.mec.gov.br/programa.html>. Acesso em: 26 Ago. 2014.

Inicialmente cabe reconhecer que o programa em questão é formatado e caracterizado por uma série de eventos, editados conforme a lógica de campeonatos – com provas classificatórias e eliminatórias – pela qual os alunos com melhor desempenho – leia-se performance esportiva – alçam à condição necessária para a participação na etapa subsequente.

Assim, é oportuno problematizar o discurso referente a este “eixo de ação”. A despeito da premissa do incentivo às práticas esportivas nas escolas e da democratização de seu acesso, o programa parece supor que a mera participação dos estudantes na etapa escolar, municipal-regional, estadual e/ou nacional – de caráter eliminatório e classificatório – seja suficiente para estimular as atividades esportivas no interior das escolas, democratizando-as.

Desse modo, há problemas nesse tipo de enunciado. Mesmo porque o incentivo e a própria democratização das atividades esportivas não pode prescindir e/ou negligenciar um processo de educação *com* e *para* o esporte. Isto é, um processo de formação amplo e complexo, cujas diretrizes, conforme Pires e Silveira (2007), numa perspectiva crítica e criativa de apropriação dos saberes/fazeres da cultura esportiva, devem considerar, entre outras possibilidades: a fruição lúdica e prazerosa do jogo esportivo, na forma das diferentes modalidades e possibilidades de experiências no e com o esporte; a aprendizagem social e ética do convívio com o outro, com o diferente, numa perspectiva de reconhecimento e respeito à alteridade; a experiência e educação estética para reconhecer e admirar a plástica dos movimentos no esporte; a satisfação pessoal/subjetiva de enfrentar desafios por meio da prática esportiva, e aprender sobre limites e possibilidades de superação; o conhecimento sobre a dinâmica esportiva, seus códigos, regras, técnicas etc., como praticante e como espectador; e a compreensão crítica dos muitos discursos que perpassam o campo esportivo, inclusive o produzido pela mídia, que tende a se tornar hegemônico e influenciar as demais manifestações culturais do esporte.

Tais prerrogativas, portanto, supõem que o incentivo e democratização às atividades esportivas – ou seja, o objetivo do programa – não pode ser tomado como uma simples atividade ou como um momento isolado do processo que se materializa num evento esportivo, cuja reprodução de signos e valores do esporte de alto rendimento é sua referência básica.

Castellani Filho (1999) endossa esse argumento ao alertar que a apropriação do esporte – como princípio para a democratização do acesso – supõe o reconhecimento da existência de um conhecimento esportivo que se configura tanto pelo saber afeto ao fazer esportivo, quanto pela compreensão de seu significado na definição da cultura corporal. Isso

requer apreensão/apropriação pelos cidadãos com o objetivo de auferir-lhes autonomia esportiva para que possam, de livre arbítrio, dele se utilizarem seja para a promoção da saúde, seja para o lazer ou então, se assim o desejarem, como instância de trabalho (atleta profissional, técnico esportivo, preparador físico, administrador, cientista, professor).

Conforme Mascarenhas (2012), tendo em vista a ambição e projeto olímpico do governo brasileiro, voltado para a produção de melhores resultados esportivos, o que está em “jogo” é a massificação da prática do esporte a partir do ambiente escolar, e não sua democratização. A justificativa para tal reside na compreensão de que a quantidade de praticantes constitui uma variável fundamental para se obter a qualidade desejada (BUENO, 2008; CASTELLANI FILHO, 2008).

Tão logo, pelos limites e contradições apontados é imprescindível reconhecer que o discurso em torno do incentivo às práticas esportivas na escola e mesmo a democratização do acesso ao esporte, no âmbito do ‘Atleta na Escola’, tem função de conferir legitimidade ao programa, uma vez que não ressoa como orientação normativa-operacional para o conjunto de suas ações.

b) Desenvolvimento e difusão de valores olímpicos e paralímpicos entre estudantes da Educação Básica

Este segundo “eixo de ação” envolve o desenvolvimento e difusão de valores olímpicos e paralímpicos entre os estudantes do Ensino Básico. Assim como no eixo anterior, a presença desse discurso figura como um elemento que busca legitimar e justificar a iniciativa. O Atleta na Escola supõe que o fomento à prática esportiva, por si só, seja suficiente para a difusão dos referidos valores.

Trata-se, portanto, de outra fragilidade do programa, mesmo porque a socialização de tais valores pressupõe um processo de formação, de educação olímpica, caracterizada como um conjunto de atividades pedagógicas de caráter multidisciplinar e transversal, que tem nos valores olímpicos o eixo integrador (REPPOLD FILHO *et al.*, 2009).

Para Furtada (2007), a educação olímpica – baseada nos valores e ideário olímpico – tem como objetivo a inserção do esporte moderno na rotina escolar, ancorada na filosofia da educação *pelo* esporte, cujo valor fundamental é a ênfase no conceito de desenvolvimento harmonioso e integral do ser humano que se desdobra na:

[...] ideia de esforço pela perfeição humana através da alta performance; atividade esportiva relacionada a princípios éticos como o *fair play* e igualdade de oportunidades, o conceito de paz e boa vontade entre as nações, exemplificadas como respeito e tolerância nas relações entre os indivíduos e a promoção de mudanças para emancipação dentro e através do esporte (RUBIO, 2009, p. 94).

Por isso, é inócuo pensar em um processo de apropriação dos valores olímpicos e paralímpicos mediante uma política de eventos, centrada na identificação de talentos esportivos. Ademais, é fundamental considerar que a inserção dessa dimensão do saber esportivo pressupõe debate e escolhas (seleção de conteúdo) no interior da escola, sobretudo, pelos professores de Educação Física, podendo ou não estar presente no Projeto Político Pedagógico das instituições educacionais, desaconselhando, portanto, uma imposição ministerial.

Outra questão a considerar – e que não pode estar ausente no tratamento destinado à questão – é a mistificação que envolve os valores olímpicos, uma vez que há muito tempo eles cederam lugar aos interesses políticos e econômicos.

É evidente que a ideologia olímpica primordial de manter os Jogos afastados de interesses comerciais não tem nada que ver com as linhas de conduta econômica que tem seguido as últimas edições dos Jogos Olímpicos. A rede de interesses comerciais que tem envolvido o esporte em geral, e o olimpismo em particular, tem-se tornado muito densa em poucos anos. A publicidade de produtos comerciais, o patrocínio dos esportistas que atuam como autênticos agentes das empresas que representam, os contratos comerciais que realizam as federações nacionais e internacionais com as mais variadas empresas, o crescimento espetacular da indústria de equipamentos esportivos, tudo isso em suma faz o movimento olímpico cada dia mais dependente dos interesses do grande capital. Nesse sentido, o olimpismo se tem convertido não só em um instrumento da política internacional, senão também em um instrumento dos grandes interesses comerciais. (GARCIA FERRANDO, 1990, p. 209).

Assim, eleger a difusão de valores olímpicos e paralímpicos por meio de um programa esportivo só se justifica a partir da idealização do movimento olímpico e, também, da necessidade de conformar a ideia de que toda a população dele se beneficiará, justificando, assim, os gastos públicos no setor.

c) Identificação e orientação de jovens talentos

O terceiro “eixo de ação”, que se traduz na ‘Identificação e orientação de jovens talentos’, constitui a diretriz que caracteriza e dá identidade ao programa, conferindo sua formatação. Entendê-lo requer um esforço para apanhar os contornos adquiridos em função das condições históricas que marcam o esporte na atualidade.

Assim, é elucidativo relacionar o programa em análise com algumas diretrizes apontadas pelo Plano Decenal de Esporte – documento que sistematiza o debate da III Conferência Nacional do Esporte que, não obstante, tematizou os megaeventos esportivos. Nessa direção, fica nítido que o ‘Atleta na Escola’ concorre para a materialização de um dos objetivos destacados no documento, mais especificamente na linha de ‘Esporte de Alto Rendimento’, o qual versa sobre a necessidade de:

Implantar uma política pública que priorize o esporte, da base ao alto rendimento, no âmbito Municipal, Regional, Estadual e Nacional, desenvolvendo a prática de um maior número de modalidades olímpicas, paraolímpicas, não-olímpicas, paradesportivos e surdo-olímpicos, nos Estados e municípios (BRASIL, 2010, p. 01).

Além disso, o referido plano também apontou a necessidade de promoção de eventos esportivos em todos os níveis de governos, tendo como finalidades a seleção de novos talentos. Desse modo, o “Atleta na Escola” como um programa que busca selecionar os ‘destaques’ nos Jogos Escolares acaba por viabilizar e materializar alguns dos objetivos e metas do Plano Decenal.

A identificação de novos talentos esportivos, portanto, constitui a diretriz normativa e operacional do Estado brasileiro para formular ações como o “Atleta na Escola”. É o que se desprende dos discursos das autoridades que participaram do lançamento do programa. Romeu Caputo, por exemplo, então Secretário da Educação Básica do Ministério da Educação, destacou que a identificação e orientação de jovens talentos são fundamentais para o desenvolvimento do esporte no país e que a educação precisa ser parceira nesse processo a fim de “[...] formar uma base para o Brasil Medalhas’ [...] a base que a gente tanto precisa [...]”¹⁰².

Aldo Rebelo – na ocasião, Ministro do Esporte – endossa o discurso ao chamar a atenção de que:

[...] o alto rendimento só tem futuro se estiver vinculado à escola. Porque as vezes as pessoas ficam discutindo: há mais não tem modelos? Como é o modelo cubano? O modelo americano? O modelo francês de alto rendimento? É um modelo só! Todos eles têm como base a escola. Isso não varia! O que varia é depois que o americano tem uma participação no setor privado, o cubano continua a ser de contribuição do

¹⁰² Discurso de Romeu Caputo, proferido em 07/05/2013, por ocasião do lançamento do programa Atleta na Escola. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1EKaoUFOIaY>. Acesso em: 27 Ago. 2014. Transcrito pelo autor.

Estado, mas a base permanente, ou seja, onde cada sociedade busca atletas para o alto rendimento é na escola. A escola é a base de tudo¹⁰³!

Na mesma ocasião, o Ministro da Educação, Aloízio Mercadante, fez referência ao sucesso da Jamaica no atletismo, argumentando que o biótipo é importante no esporte de alto rendimento, mas que “[...] num país com quase 200 milhões de pessoas, seguramente temos biótipo¹⁰⁴”.

Ao lado das observações das autoridades de governo, apresentadas acima, o trecho da reportagem na sequência, cujo conteúdo metafórico sintetiza e sinaliza para o que representa o esforço do Ministério do Esporte e de suas políticas, reforça e elucida o mote que tem orientado as políticas de esporte educacional no país, sobremaneira o programa em análise:

O governo trabalha para garantir o legado material, com construção das instalações olímpicas, e, ainda, consolidar o acesso da população à prática esportiva, com equipamentos de qualidade. Um dos grandes legados olímpicos será a consolidação da Rede Nacional de Treinamento. Na base da pirâmide está a grande massa de crianças e jovens brasileiros cujos talentos são identificados em clubes, programas sociais, como Segundo Tempo/Mais Educação, Segundo Tempo/Forças no Esporte e Programa Esporte e Lazer da Cidade, e no programa Atleta na Escola, que tem a missão de promover a iniciação esportiva. Os programas poderão ser desenvolvidos nos Centros de Iniciação ao Esporte (CIE¹⁰⁵).

Por tais razões, endossa-se o entendimento de que o Programa Atleta na Escola é uma política que se inscreve no âmbito da ambição olímpica do governo brasileiro, que tem alegado constantemente a necessidade de viabilizar o desenvolvimento do esporte nacional, a partir do incremento das políticas esportivas educacionais.

É evidente a retomada de uma concepção de esporte educacional e, por consequência, de escola e de Educação Física submissa a códigos e valores da instituição esportiva, na qual a padronização técnica dos gestos esportivos e a exigência de rendimentos atléticos, entre outros elementos passaram a definir os objetivos da prática esportiva educacional (SOUZA Jr., 2006).

¹⁰³ Discurso de Aldo Rebelo, proferido em 07/05/2013, por ocasião do lançamento do programa Atleta na Escola. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1EKaoUFOIaY>. Acesso em: 27 Ago. 2014. Transcrito pelo autor.

¹⁰⁴ Discurso de Aloízio Mercadante, proferido em 07/05/2013, por ocasião do lançamento do programa Atleta na Escola. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1EKaoUFOIaY>. Acesso em: 27 Ago. 2014. Transcrito pelo autor.

¹⁰⁵ Informação produzida e veiculada no sítio do Ministério do Esporte, cujo título é ‘Governo Federal Trabalha de forma articulada para construir o legado esportivo do Rio 2016’. Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/index.php/fique-por-dentro/67-lista-fique-por-dentro/45549-governo-federal-trabalha-de-forma-articulada-para-construir-o-legado-esportivo-do-rio-2016>. Acesso em: 16 Mar. 2014.

Desse modo, o que temos é um Estado interventor e indutor de políticas esportivas em consonância e concordância com o que o campo esportivo, de natureza conservadora, enxerga e entende que deva ser prioritário na política esportiva: o esporte de rendimento, o esporte de representação nacional, que supõe os grandes eventos esportivos (CASTELLANI FILHO, 2008).

Para além das contradições apontadas, é crucial contrapor outra ideia subjacente ao programa, qual seja: a escola como base do esporte nacional. Os argumentos que sustentam tal assertiva se circunscrevem, por um lado, a partir da compreensão de que a escola é lugar de formação humana, construída com base no desenvolvimento do processo de conhecimento, bem como de apreensão da realidade complexa na qual estamos inseridos (CASTELLANI FILHO, 2010, p. 26-27), de modo que:

[...] em raras ocasiões a escola e o esporte comungam sentimentos: o esporte percebendo a escola como espaço de formação humana e não lugar de detecção de talentos esportivos; a escola, reconhecendo a existência de conhecimento no esporte além daquele situado no campo da saber fazer esportivo, estendendo-se aos significados que ele possui no âmbito de nossa cultura e à sua importância na construção de nossa existência.

Portanto, a aproximação da escola com o esporte, no âmbito das políticas educacionais, exige esforços no sentido de superar, pelo menos, duas premissas enraizadas no setor: de um lado requer que o esporte e, por consequência, o setor esportivo deixe de tomar a escola como tempo e espaço de identificação de novos talentos esportivos para alimentar os propósitos do campo esportivo; e, por outro lado, a própria escola, por seu turno, precisa apanhá-lo como elemento constitutivo do processo de escolarização, reconhecendo seu potencial para a formação humana.

4.7 Os Jogos Escolares Brasileiros

Os Jogos Escolares Brasileiros surgem no final da década de 1960, no contexto da Ditadura Militar, quando o Ministério da Educação decidiu criar uma competição escolar [de âmbito nacional] com a finalidade declarada de fomentar a integração nacional e descobrir novos talentos.

Ao longo dos anos tal competição sofre alterações na sua concepção, mudanças na fonte de financiamento, inserção de novos organizadores e, também, uma troca sistemática do

nome do evento¹⁰⁶. Fatos que levaram Arantes, Martins e Sarmiento (2012) a uma organização temporal que contempla quatro fases: o período que se estende de 1969 a 1984 (O início); os anos de 1985 a 1989 (Esporte Educacional); a quadra temporal de 1990 a 2004 (Procurando a Identidade); e, por fim, de 2005 a 2010 (Encontrando o Rumo).

Muito embora o estudo em tela priorize os últimos anos do evento, sobretudo àqueles que se localizam na sequência de 2003, é útil à sua compreensão o reconhecimento das finalidades e objetivos contemplados pela ação em suas três primeiras fases. Para tanto, conforme Arantes, Martins e Sarmiento (2012), importa saber que:

- a) A primeira fase (1969-1984), coerente com o contexto, ressaltava a importância do intercâmbio social e esportivo, as boas relações entre mestres e alunos, a promoção de relações seguras entre estudantes e o poder público, além de viabilizar a detecção de novos talentos esportivos. O que supõe a utilização da competição escolar como instrumento político de aproximação entre o Estado ditador e a juventude esportiva;
- b) A segunda etapa (1985-1989), incorporando parte do debate de natureza crítica, optou por uma concepção de Esporte Escolar que procurava desvincular definitivamente das competições que [superestimando o confronto entre os estudantes e subvertendo o espírito de solidariedade] buscavam exclusivamente o rendimento. Fato que implicou numa ruptura com a lógica da descoberta de talentos e, ainda, a identificação do esporte escolar com o esporte de rendimento;
- c) Na terceira fase (1990-2004) a preocupação circunscrevia a descoberta do talento esportivo retomando, assim, a premissa latente na primeira etapa;

Nesse texto, a Lei Agnelo Piva (Lei nº. 10.264/2001) é tomada como um marco importante na organização e formatação da última fase dos Jogos Escolares Brasileiros¹⁰⁷. Mesmo porque a referida lei foi capaz de introduzir [de maneira definitiva] o Comitê Olímpico Brasileiro na organização do evento. Uma vez que definiu que 2% da arrecadação bruta de todas as loterias federais fossem repassadas ao Comitê Olímpico e Paraolímpico Brasileiro (COB e CPB) e que destes, 85% ficaria com o COB e 15% com o CPB. Daqueles

¹⁰⁶ Jogos Estudantis Brasileiros (Jeb's); Jogos Escolares Brasileiros (Jeb's); Campeonatos Escolares Brasileiros (Cebs); Olimpíada Colegial da Esperança (OCE); Jogos da Juventude (JJ); Olimpíada Escolar (OE).

¹⁰⁷ Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/alto-rendimento/jogos-escolares-brasileiros/historico>. Acesso em: 14 Mar. 2015.

85%, 10% deveriam ser aplicados no esporte escolar – o que tem sido feito, majoritariamente, por meio dos Jogos Escolares Brasileiros.

Nessa última fase, a preocupação com a descoberta do talento esportivo é incrementada com a ideia de mobilização da juventude escolar, de desenvolvimento integral do aluno e de estímulo e oportunidade de acesso ao esporte escolar¹⁰⁸.

Para tanto, os jogos são organizados em duas etapas – divididas por idades – as quais correspondem aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio. Conseqüentemente, sua organização segue o arranjo da escola e, não mais, às necessidades de cada federação, como em outrora. Fato que pode ser tomado como um avanço, especialmente, por romper [nesse aspecto] com arbítrio que subordinava o esporte escolar às demandas do esporte federado. No entanto, os jogos seguem priorizando modalidades olímpicas, o que demonstra a intenção de preparar os futuros atletas, mesmo por que:

O COB contribui para o desenvolvimento do esporte de base com a organização anual da etapa nacional dos Jogos Escolares da Juventude, em duas fases: para atletas entre 12 e 14 anos e 15 a 17. Maior competição estudantil do país, custeada com recursos da arrecadação das loterias, os Jogos Escolares da Juventude já reuniram mais de 12 milhões de crianças e jovens nos últimos seis anos. Só nos Jogos Olímpicos Londres 2012, o Time Brasil contou com 17 atletas que passaram pelos Jogos Escolares. Entre eles Sarah Menezes e Mayra Aguiar, medalhistas no judô em Londres. A expectativa é que para os Jogos Olímpicos Rio 2016 o número de atletas da delegação brasileira revelados pelos Jogos Escolares da Juventude seja ainda maior¹⁰⁹.

Para isso, um dos elementos de grande relevância é a alteração da representatividade e participação das escolas nos jogos. Antes os participantes estavam organizados segundo os estados da federação, agora a visibilidade é da escola de origem¹¹⁰. Iniciativa que deliberadamente coloca a escola como “[...] unidade básica para a prática esportiva” (ARANTES; MARTINS; SARMENTO, 2012, p. 922-923).

Fato que não pode ser negligenciado, mesmo porque não constitui ação despreziosa. Noutra direção, é ele um dos responsáveis por colocar a escola como participe do processo de preparação e/ou treinamento da base esportiva nacional. O que encontra sustentação no próprio projeto do COB que, contemplando a formação para os professores

¹⁰⁸ Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/alto-rendimento/jogos-escolares-brasileiros/olimpiadas-escolares-2>. Acesso em: 14 Mar. 2015.

¹⁰⁹ Disponível em: <http://tribunadonorte.com.br/noticia/cob-apresenta-plano-estrategico-para-pais-ser-top10-no-rio-2016/288628>. Acesso em: 15 Mar. 2015.

¹¹⁰ Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/alto-rendimento/jogos-escolares-brasileiros/historico>. Acesso em: 14 Mar. 2015.

participantes dos jogos, busca instrumentalizá-los no sentido de que possam alimentar o processo do alto rendimento¹¹¹.

Firmando, assim, como um grande celeiro de novos talentos. Argumento que é ratificado pela recorrente participação de entidades de administração e de prática na competição com a finalidade de mapear e detectar novos talentos para o esporte nacional¹¹².

Em síntese, em lugar da fruição lúdica e prazerosa do jogo esportivo, da aprendizagem do convívio com o outro e com o diferente, da satisfação pessoal/subjetiva de enfrentar desafios por meio da prática esportiva, da compreensão crítica sobre os discursos que atravessam o campo esportivo – o que supõe a prática esportiva de conteúdo educacional – o que existe, na grande maioria das vezes, é a instrumentalização dos Jogos Escolares no sentido de fomentar o esporte de rendimento. De forma que a metáfora daqueles como a antessala deste parece, ainda, bastante atual, elucidativa e emblemática do papel dos Jogos Escolares no âmbito da política esportiva nacional.

4.8 Ao modo de uma síntese “final”...

Muito embora o estudo/análise do conjunto de programa e/ou ações voltadas ao esporte educacional aponte para a falta de uma definição quanto à linha de ação governamental – que pode ser observada a partir da grande variabilidade de sentidos e significados assumidos pelas políticas de esporte educacional – é possível observar que elas concorrem [em maior ou menor medida] para a operacionalização de [pelo menos] dois grandes vetores. Os quais respondem pelos processos de legitimação da atual agenda esportiva, a saber:

- a) a necessidade de identificar e desenvolver novos talentos; e
- b) a vertente que apregoa a formação do costume esportivo de crianças e jovens em situação de risco e vulnerabilidade social.

¹¹¹ Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/index.php/noticias/24-lista-noticias/49283-nos-jogos-escolares-basquete-pode-abrir-caminho-para-as-selecoes-brasileiras-de-base>. Acesso em: 25 Abr. 2015.

¹¹² Os exemplos podem ser conferidos em: <http://www.esporte.gov.br/index.php/fique-por-dentro/67-lista-fique-por-dentro/49300-jogos-escolares-da-juventude-revelam-novos-talentos-do-handebol> e, também, em <http://www.esporte.gov.br/index.php/fique-por-dentro/67-lista-fique-por-dentro/49291-maior-celeiro-de-talentos-para-o-esporte-do-pais-jogos-escolares-da-juventude-joao-pessoa-2014-chegam-ao-fim>. Acesso em: 14 Mar. 2015.

Para tanto, tais políticas assumem uma série de prerrogativas que avalizam a produção e reprodução do esporte [ora] como elemento importante à formação do sujeito coletivo e, conseqüentemente, indispensável à melhora de suas condições de vida – ampliando [para isso] as possibilidades de experiência/exploração do tempo livre (lazer) ou [ainda] participando dos processos de produção da saúde da população, [ora] como aspecto fundamental às formas de dominação e/ou manutenção das relações estabelecidas ou [ainda] como componente indispensável à qualificação do rendimento esportivo brasileiro.

Assim, variando de política para política, é possível enumerar [no conjunto das políticas de esporte educacional] uma série de diretrizes que concorrem para a formatação de um emaranhado ou de uma teia de sentidos e significados que, para efeito didático, foram agrupadas em cinco eixos, a saber:

- a) O primeiro eixo reúne elementos que envolvem a promessa de formação para o exercício da cidadania; a inclusão e integração social; o convívio e o respeito para com a diversidade; o desenvolvimento humano; e o incremento à qualidade de vida;
- b) O segundo eixo agrupa aspectos que respondem pela necessidade de ampliação do tempo de permanência de crianças e jovens em espaços de formação [particularmente na escola] e a correspondente elevação da qualidade da Educação Básica;
- c) O terceiro eixo congrega a alardeada urgência por democratização, universalização e incentivo à prática esportiva como um direito e patrimônio cultural; bem como a difusão de valores olímpicos e paralímpicos para os estudantes da Educação Básica;
- d) O quarto eixo, por sua vez, apregoa a necessidade de atenuar as situações de risco e vulnerabilidade social; e, conseqüentemente, de participação nos processos de pacificação e construção de comportamentos que viabilizem a compreensão mútua entre as diversas classes sociais; além da premência de legitimar a ocupação [pelo Estado brasileiro] de áreas onde sua presença inexistente ou é fraca, com atenção especial para as áreas de fronteiras;
- e) O quinto, por fim, assegura o imperativo de identificação e orientação de jovens talentos. Tomando tais políticas, portanto, como um espaço para o fomento ao esporte de rendimento, já que as situam como celeiro indispensável à qualificação do selecionado esportivo brasileiro.

Os eixos em destaque respondem pelo modelo lógico-conceitual que assegura a concepção e os objetivos das iniciativas voltadas à dimensão educacional do esporte. O qual deveria ter correspondência no modelo técnico-operacional. No entanto, na grande maioria, isso não acontece (!), mesmo porque apenas três programas apresentam propostas sistematizadas para a atividade pedagógica, quais sejam: o PST [ainda que como proposição]; a Ação Descoberta do Talento Esportivo e o Projeto Esporte Brasil [com um protocolo para a avaliação de estudantes]; e o Esporte da Escola [com um conjunto atividades organizadas em manuais].

A análise desses arquétipos redundante – respectivamente – nas seguintes observações:

- a) A proposta de ensino-aprendizagem do esporte [presente no PST] limita-se aos saberes técnicos e táticos segundo o paradigma da aprendizagem motora/aptidão física e [sobretudo] do paradigma esportivo. Desconsiderando, portanto, o universo de significados que o esporte possui no âmbito da cultura e de sua importância na construção da existência humana;
- b) A Ação Descoberta do Talento Esportivo e o Projeto Esporte Brasil fundamenta a seleção de potenciais esportistas no perfil somatomotor, nos hábitos de vida e nos fatores da aptidão motora. Nessa direção, a noção de talento esportivo assenta-se numa concepção biologicista de homem, sem considerar [portanto] o fulcro do desenvolvimento da cultura esportiva;
- c) O modelo defendido pelo programa Esporte da Escola, apesar dos desencontros entre seu modelo lógico-conceitual e técnico-operacional, tem correspondente nas teorias da educação que apregoam a organização do ensino segundo as demandas por saber fazer (procedimental), saber se relacionar (atitudinal) e o saber sobre (saber conceitual). O que supõe desarticular a ação (o que se faz), do pensamento sobre ela (o que se pensa) e do sentido que ela tem (o que se sente).

Há, portanto, descompassos e incongruências importantes entre a perspectiva de alteração dos padrões estabelecidos para o ensino-aprendizagem do esporte e o modelo adotado para os programas de esporte educacional que [não obstante] tem correspondências com aquilo que foi objeto de questionamento na década de 1980, sobretudo, o conteúdo presente nos dois primeiros modelos.

Logo, é fundamental reconhecer que os descompassos entre as bases teórico-conceituais e seu modelo técnico-operacional colocam em xeque o princípio de democratização, universalização de acesso ao esporte como bem cultural, produto social e direito de cidadania. De maneira que se no plano do discurso ou da retórica esses princípios chegam a manifestar-se, o mesmo não acontece na esfera dos procedimentos para sua efetivação.

Assim, em nome do direito social ao esporte, da democratização de seu acesso, do incentivo às práticas esportivas, bem como da difusão e desenvolvimento de valores olímpicos e paralímpicos, muitos programas de esporte educacional estimulam, incentivam e materializam uma política de eventos e massificação esportiva, cujo fim último é a detecção dos talentos esportivos.

Aspectos que distanciam tais políticas da noção de ampliação de direito. Antes, reificam o esporte como privilégio daqueles que portam as habilidades e condições para seu exercício.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por certo, o esforço de pesquisa [empreendido até aqui] não avaliza uma conclusão peremptória. Mesmo porque a política esportiva de conteúdo educacional é complexa, extensa e diversa. Dotada de uma pluralidade de sentidos e dinamicidade que lhe é peculiar, tais políticas se materializam em arquétipos, cujos desdobramentos estão em andamento. Aspectos que implicam na necessidade de apanhá-las em processo e em movimento. O que se desdobra na dificuldade de apreender certos elementos que [pela complexidade, dinamicidade e multicausalidade] não foram [nesse estudo] suficientemente explorados – acomodando, por conseguinte, fragilidades.

No entanto, julga ser a atividade de pesquisa [sistematizada nesse trabalho] suficiente para debater alguns elementos que apontam algumas tendências da política esportiva brasileira, particularmente àquela ligada à dimensão educacional do esporte.

Para tanto, é fundamental retomar as “questões de partida” que, não obstante, estão expressas nos seguintes questionamentos: a) Como se *configuram* e se *articulam* as políticas de esporte educacional nos governos Lula e Dilma? b) Que sentidos portam? c) O que priorizam?

Responder tais questões [embora não de forma definitiva] perpassa pela necessidade de compreender/apreender os ‘novos’ arranjos da política de esporte educacional [organizada e desenvolvida, a partir de 2003, pelo Governo Federal]. O que supõe (a) a identificação e a avaliação de seus modelos lógico-conceitual e técnico-operacional; (b) a discussão sobre sua participação na sedimentação do direito ao esporte; bem como (c) a apreensão das relações/tensões entre a Educação Física e as políticas de esporte educacional com o sistema esportivo brasileiro.

Nesse sentido, a hipótese inicial indicava para a formação e legitimação de uma relação de subserviência do esporte educacional em relação ao esporte de rendimento. Uma vez que estava colocada [especialmente no contexto dos megaeventos esportivos] a necessidade pujante de identificação, seleção e orientação de novos talentos.

Por isso, tal imperativo se desdobraria na instrumentalização da política esportiva de cunho educacional. Implicando, assim, na reestruturação da pirâmide esportiva, uma vez que a função de construir/garimpar novos talentos passaria a ser de responsabilidade dos programas de esporte educacional e não mais da Educação Física escolar [como em outrora].

Ratificar tal suposto implicou na necessidade de apanhar o panorama atual da política esportiva brasileira. O que se fez a partir da ênfase sobre os fundamentos lógicos que

orientam o conjunto da política esportiva nacional e as circunstâncias históricas das quais emergem.

Assim, coube ao primeiro capítulo, chamar a atenção para a chegada de Lula à Presidência da República que [não por acaso] foi pavimentada pela expectativa de mudanças, inclusive no setor esportivo! Mesmo porque o tom progressista de Lula endossava a esperança de uma política esportiva que restituísse o sentido público do direito ao esporte.

No entanto, suas ações [que incluiu a criação do Ministério do Esporte e sua cessão ao PC do B (acomodando – ainda – o setorial do PT ligado ao esporte)] foram – ao menos inicialmente – resultante da tensão e disputa travada:

- a) Pela manutenção/conservação da autonomia de antigas estruturas normativo-organizacionais;
- b) Pela necessidade de iniciativas que implicassem em projeção e/ou visibilidade de seus gestores, sobretudo no campo político;
- c) E, ainda, pela almejada “virada” progressista – sob a responsabilidade de alguns [poucos] setores afinados com a defesa do esporte como bem social, produto cultural e direito de cidadania.

Não é de estranhar, então, que a política esportiva de reponsabilidade da nova estrutura ministerial porte as contradições que marcam o campo da disputa política presente no seio do próprio ME. O que permitiu – conforme a correlação de forças vigente – a incorporação [em maior ou menor medida] de diretrizes afinadas [ora] com o campo progressista [ora] com os setores conservadores.

Tais contradições marcam tanto os programas de esporte educacional [especialmente no que toca as incoerências e imprecisões entre o modelo lógico-conceitual e o técnico-operacional – como apresentado ao longo do III Capítulo], quanto entre o discurso que sugere a restituição do sentido público do direito ao esporte [presente em alguns setores do Governo Federal] e a agenda esportiva adotada pelo mesmo governo que [não obstante] apregoa ser um representante do campo popular. Agenda esta que [segundo Castellani Filho (2013)] reforça a ideia do esporte como produto da economia brasileira, em detrimento da noção deste como patrimônio da cultura corporal esportiva de um povo.

O que tem relação com a aliança do governo brasileiro com a burguesia e, conseqüentemente, seu compromisso com o fortalecimento do capital privado. Fatos que contribuem para ratificar a subsunção do esporte ao signo da mercadoria, potencializando,

assim, a acumulação do capital. O que ocorre, especialmente, a partir da inserção dos megaeventos esportivos na agenda pública brasileira. Os quais passaram a constituir o princípio organizador da política de conteúdo esportivo nacional.

Entretanto, sua operacionalização não ocorre sem ações que concorram para sua legitimação. O que se faz a partir de [pelo menos] duas diretrizes, a saber:

a) de um lado a viabilização do resultado esportivo com a fixação de metas para a projeção esportiva brasileira e, conseqüentemente, a construção do herói esportivo nacional (como expresso no Plano Decenal do Esporte e Lazer);

b) e, de outro, o desenvolvimento de políticas voltadas ao social, ou seja, dedicadas a crianças e jovens em situação de risco e vulnerabilidade social. Anunciadas como um legado e/ou uma benesse, tais iniciativas situam [muitas vezes] no campo da filantropia e caridade social – suavizando as adversidades produzidas em contextos marcados por grandes mazelas sociais.

Nesse sentido, há a necessidade de atenção quanto ao processo de “colonização” da política esportiva de conteúdo educacional pelas premissas da inclusão social e da cidadania. Tal “colonização” não ocorre sem prejuízos para a mencionada restituição do sentido público do direito ao esporte. Mesmo porque, conforme Mascarenhas (2008), a inclusão social e a cidadania [enquanto conceitos/objetos em disputa] têm sido metamorfoseadas, incorporando [por isso] novas qualidades, atributos e sentidos que forjam a coesão e o consenso em torno do conjunto de políticas sociais em curso no país.

A primeira, por exemplo, foi responsável por perdas significativas no tocante ao princípio da universalização do acesso. Uma vez que se desdobrou na organização de ações focalizadas na extrema pobreza, as quais, em meio à contradição, podem funcionar como um importante agente de desmobilização social. Já que estão assentadas na falsa mobilidade social – projetando expectativas de sucesso individual e de abandono dos espaços de pobreza em detrimento das lutas pela emancipação coletiva dos territórios populares.

A segunda, por conseguinte, esvaziada de seu conteúdo, tem sido conduzida para o abandono da luta e enfrentamento às mazelas colocadas pelo capital. Mesmo porque se tornar cidadão passa [na atualidade] pela sedutora conexão entre cidadania e mercado, ou seja, pela integração dos sujeitos ao mercado, seja como consumidor ou como produtor [inclusive no campo esportivo que – segundo Ouriques (2014) – experimenta processos de comercialização jamais vistos!].

Fatos que representam a sintonia e o alinhamento do governo brasileiro para com o discurso propagandeado pelos Organismos Internacionais – os quais estão afinados com as demandas por mundialização do capital e globalização da economia em tempos de avanços da ideologia neoliberal. E que, em acordo com Mandel (1982), concorrem para a materialização da função integradora do Estado, a qual tem relação com a regulação das condições econômicas e sociais para a reprodução do capital. O que supõe a garantia de que a ideologia da sociedade continue sendo a da classe dominante e, em consequência, que as classes exploradas aceitem sua própria exploração sem o exercício direto da repressão contra elas.

Assim, a conjugação das duas diretrizes apresentadas acima redundaria em iniciativas que portam o objetivo de construção/identificação do talento esportivo em contextos marcados por riscos e vulnerabilidade social. Realocando [assim] a demanda por novos talentos esportivos. O que é avalizado, sobretudo, pela promessa de mobilidade no tecido social.

Em nome dessa demanda e coerente com sua operacionalização, dispositivos políticos [como o PDEL – síntese do debate desenvolvido na III CNE] propõem – a partir das políticas de esporte educacional – garimpar potenciais talentos esportivos que venham a representar o país em grandes eventos, tomando-as, portanto, como base do rendimento.

Tais fatos levaram alguns pesquisadores da Educação Física/Ciências do Esporte a criticar o modelo de desenvolvimento esportivo brasileiro que é identificado [por analogia] ao modelo piramidal característico da década de 1970.

No entanto, apanhar as novas determinações das políticas esportivas brasileiras requer ‘voltar na história’. Haja vista a necessidade de compreensão dos mecanismos e dos instrumentos que caracterizaram tal modelo, mesmo porque as similaridades não garantem que os fenômenos sejam os mesmos.

Essa “volta ao passado” [desenvolvida ao longo do II capítulo] demonstra a participação do esporte, da educação e da Educação Física na organização, crescimento e modernização do Estado brasileiro a partir dos anos de 1930 – quando se dá efetivamente a sedimentação e generalização das relações capitalistas, inclusive com a expansão da indústria.

Assim, é importante ter claro que no Nacional-Desenvolvimentismo (1930 a 1989) é flagrante o alinhamento entre políticas educacionais e esportivas. Mesmo porque a preocupação com a formação do “novo” trabalhador [para a indústria] e sua adesão ao novo modelo de desenvolvimento dá o direcionamento das principais iniciativas empreendidas nesse longo período da história brasileira. Muito embora, a depender das circunstâncias políticas, tenham ocorrido alterações significativas.

Nesse sentido, merece relevo a preocupação com a segurança nacional e com a sedimentação/construção da nacionalidade brasileira, no contexto da Era Vargas (1930 a 1945). E a ausência de uma ruptura/inflexão que correspondesse aos tempos da fraca democracia populista brasileira (1945 a 1964), mesmo porque tais políticas continuavam submetidas à necessidade de formação técnico-profissional, conforme a lógica econômico-desenvolvimentista e a perspectiva nacional-populista. No entanto, na ditadura militar, há alterações importantes para o conjunto de políticas voltadas à educação e ao esporte, mesmo porque o regime cobrava ações de legitimação.

Assim, muito embora a educação continue a responder pela (a) necessidade de formação e qualificação mínimas necessárias à inserção de amplos setores das classes trabalhadoras em processo produtivo e, também, (b) pela formação de uma mão de obra qualificada para os escalões mais altos da administração pública e da indústria – o que supunha a viabilidade do processo de importação tecnológica e de modernização que se pretendia para o país – cabia a ela [ainda] a formação da adesão ao regime político imposto pelos militares.

A influência dos militares na Educação Física e no esporte redundou, também, em processos de aparelhamento e instrumentalização. De modo que, nesse período, ocorre uma aproximação substantiva entre os dois campos, cujos desdobramentos implicaram na alocação da Educação Física como a base do sistema esportivo nacional. Tal subordinação foi avalizada pelo modelo piramidal, cujo estágio superior correspondia ao esporte de alto rendimento – expressão da grandeza nacional.

O desenvolvimento desse modelo desembocou na ampliação do tempo/espço dedicado ao esporte nas aulas de Educação Física [sobretudo das modalidades olímpicas]. E, conseqüentemente, a adoção dos princípios do rendimento físico-atlético, da competição, da comparação de rendimentos e recordes, da regulação rígida, do sucesso esportivo como sinônimo de vitória e da racionalização dos meios e das técnicas.

Em síntese, tal modelo delegava a área à função de buscar o máximo desempenho – conquistado pela execução repetitiva e mecânica dos movimentos de cada modalidade – corroborando, assim, para a discriminação e seletividade.

No período de instabilidade econômica (1980-1994) é notável a indefinição de um projeto de formação para a população brasileira. Mesmo porque o consenso orbitava em torno da vontade política de estabelecer novos referenciais para o exercício da democracia e para a implantação [definitiva] do Estado democrático de direito. Muito embora seja flagrante a

preocupação [especialmente na educação] com a necessidade de atenuar a situação de desigualdade regional e de pobreza.

Essa indefinição, somada à vontade política de construir novos referenciais para a nova experiência democrática brasileira, resulta num franco desenvolvimento dos movimentos sociais com participação importante na elaboração da Constituição Cidadã de 1988, a qual representou [para os brasileiros] a conquista de vários direitos sociais (dentre os quais a educação e o esporte).

O desenvolvimento de teorias críticas no campo da educação, por outro lado, influencia a produção teórica da Educação Física, sendo fundamental para a elevação da área à condição de disciplina curricular. Processo que contou com a colaboração de vários intelectuais, configurando [assim] o chamado Movimento Renovador da Educação Física. O qual foi responsável [dentre outras coisas] pelo questionamento da predominância do paradigma da aptidão física/esporte no campo da ação curricular. Não por acaso, o mesmo paradigma que sustentava o modelo piramidal de desenvolvimento esportivo brasileiro.

Para o esporte, a denúncia [nesse período] orbitava em torno da identificação de sua participação no processo de legitimação do regime militar, bem como no tocante ao modelo de desenvolvimento esportivo brasileiro que instrumentalizava/aparelhava a Educação Física segundo as demandas colocadas pelo sistema esportivo *stricto sensu*.

Há que se destacar, ainda, o reconhecimento do esporte como um direito – no âmbito da Constituição Federal – e a correspondente prioridade de recursos públicos para o esporte educacional. Fato que representou um avanço importante, já que é histórica a predominância do esporte de rendimento na agenda política brasileira.

No entanto, a crise econômica que caracterizaria os anos de instabilidade produziu grandes entraves à materialização do direito social ao esporte, visto que se desdobraria: (a) no ataque à noção de responsabilidade do Estado no provimento dos direitos sociais e; (a) na correspondente instalação da liberalização econômica como diretriz para a organização/desenvolvimento dos serviços que respondem pela materialização do direito à prática esportiva.

Nesse contexto, o fenômeno em questão foi tragado pelo mercado, tornando [assim] componente importante nos processos de acumulação do capital. Traços que seriam avalizados nas duas leis infraconstitucionais que fincaram as diretrizes para a atividade esportiva no país (Lei Zico e Lei Pelé). De modo que a nova política esportiva brasileira [fundamentada na recente legislação] – no que toca ao direito – é essencialmente formal.

Noutra direção, sob a batuta da instabilidade econômica e dos processos de globalização da economia, de ascensão do neoliberalismo e de desestabilização macroeconômica houve [a partir dos anos 1990] uma reorganização dos grupos no poder, desembocando num novo modelo de desenvolvimento, o Modelo Liberal-Periférico (de 1994 até os dias atuais), o qual está assentado na liberalização, privatização e desregulação da economia; subordinação e vulnerabilidade externa estrutural; e a dominância do capital financeiro.

Os desdobramentos desse modelo de desenvolvimento são nefastos para o conjunto de políticas sociais institucionalizadas na Constituição Federal de 1988. Representando, pois, um entrave robusto ao processo de operacionalização dos direitos sociais, sobretudo, quando “rasga” os princípios da universalização, da igualdade de acesso e da descentralização. Ou [ainda] quando participa do processo de desmantelamento do padrão de Estado social em função da supremacia do mercado como matriz da riqueza, da eficiência e da justiça, o que se desdobra na negação do Estado no que toca a sua responsabilidade para com a manutenção e desenvolvimento da educação brasileira. Argumento que pode ser ratificado a partir da redução dos investimentos nesse campo e dos apelos à participação da iniciativa privada e de entidades correlatas.

Para a Educação Física é importante ter claro que [assim como ocorreu na educação] houve processos de incremento de seus referenciais, com mudanças significativas, porém sem alterações nas relações que os mascaram. A submissão da escola à lógica do mercado, por exemplo, não ocorreu sem a participação da Educação Física. Um caso emblemático, nesse sentido, é a possibilidade de que a realização de atividades corporais [em outros espaços] substituísse a disciplina, desresponsabilizando-a [portanto] dos processos de formação do costume corporal da população brasileira, o que representou, sem “maquiagem”, a terceirização de seus serviços.

Por outro lado, no campo do esporte, a lógica da acumulação capitalista e da mercantilização dos fenômenos sociais – que supõe o atendimento dos interesses de determinadas frações de classe da burguesia nacional e estrangeira – superestima a dimensão econômica, inclusive com investimento público-estatal na organização do esporte espetáculo. Ou seja, a participação do Estado brasileiro na garantia das condições para a produção e reprodução do esporte como mercadoria, especialmente a partir dos megaeventos esportivos.

Sendo notável, portanto, [como apontou Athayde (2014)] o aprofundamento das diretrizes de modernização e profissionalização conforme o receituário neoliberal, alocando o

social apenas como recurso linguístico, mesmo porque tangido para o assistencialismo e materializado por ações focalizadas e temporárias.

Por isso e, também, pelas alterações no mundo do trabalho que experimentam processos de automação jamais vistos, sua utilidade social vinculada às necessidades de produção e reprodução da força de trabalho ou [ainda] da produção da identidade do “cidadão brasileiro” [e, portanto, um antivalor, uma antimercadoria] perde envergadura nesse novo contexto (!), avalizando [consequentemente] a reprodução do fenômeno esportivo na forma de espetáculo/mercadoria.

Tais processos, acrescidos do redimensionamento do papel do Estado [a partir do “salto de liberalismo”] e do colapso do projeto de formação Nacional-Desenvolvimentista – em decorrência das alterações em todo o processo produtivo – acabam por produzir uma *crise orgânica do modelo piramidal*. A qual está representada pelo esvaziamento desse modelo de organização/formatação da política esportiva brasileira que [não por acaso] supunha investimento estatal na Educação Física e no esporte escolar [sobretudo para a construção de equipamentos primários para a Educação Física e Desporto Escolar], no esporte de massa [com investimentos em equipamentos básicos para a população urbana] e no esporte de elite – conforme apontava o Diagnóstico de 1971.

Além disso, não menos importante, há [nessa direção] a crise do paradigma que orientava e dava embasamento teórico-conceitual ao referido modelo. O que ocorre, sobretudo, a partir do Movimento Renovador da Educação Física que foi responsável por questionar os processos de instrumentalização da área, a tendência seletiva e de especialização voltadas ao alto rendimento, em detrimento de uma formação pautada nos aspectos socioculturais da atividade esportiva.

Por isso, não é possível afirmar que há uma continuidade entre a política esportiva desenvolvida nos anos 1970 e aquela presente nos dias de hoje. O que há, então, é a retomada da agenda de políticas esportivas de conteúdo educacional logo após o alardeado “vexame” olímpico de Sydney, em 2000, conforme já apontava Bracht e Almeida em texto produzido em 2003.

Entretanto, sua ocorrência tem se dado de forma desorganizada. Dado, especialmente, à falta de uma diretriz normativa. A qual se desdobra na ausência de organicidade da agenda esportiva brasileira relacionada ao esporte educacional. De modo que o conjunto das ações elege [conforme as demandas colocadas pelos diversos setores/lugares institucionais dos quais emergem – ministérios, secretarias, entidades acadêmico-científicas responsáveis pela

assessoria, por exemplo] um conjunto de normatizações e sentidos que, por ora, divergem e se apresentam com contradições importantes ao conjunto das ações.

A despeito da falta de organicidade e dos problemas daí decorrentes [apresentados na sequência], há avanços [significativos] no conjunto dessa produção, os quais estão enumerados a seguir:

- ✓ A defesa [sempre pertinente] da democratização da cultura esportiva e do esporte como um direito [vinculado à noção de responsabilidade do Estado], o que pressupõe o seu reconhecimento como um patrimônio cultural da humanidade que, por isso, precisa ser amplamente disseminado a fim de que todos tenham acesso;
- ✓ A presença de um entendimento que reconhece a necessidade de construção de um “jeito particular” [forma escolar] para o esporte educacional, uma vez que há a compreensão de que o esporte [em si] não constitui uma realidade educativa. De maneira que é preciso dar a ele uma definição pedagógica que justifique sua democratização via política educacional/esportiva, o que implica a consideração dos códigos e sentidos que balizam a organização e formação escolar;
- ✓ O reconhecimento da grande variabilidade de sentidos e significados que atravessam a atividade esportiva e que, portanto, permite/sugere um trabalho interdisciplinar; bem como a adoção de princípios teórico-metodológicos de natureza crítica, os quais elegem a ludicidade como traço fundamental para a “reinvenção do esporte”. E, além disso, a crítica à perspectiva de seleção, identificação e formação de novos talentos no âmbito das políticas de esporte educacional;
- ✓ A ideia de que o esporte educacional constitui um elemento importante na experiência humana, uma vez que responde às necessidades lúdicas, estéticas, artísticas, combativas e competitivas de crianças e jovens. Nesse sentido, identifica a possibilidade de uma formação esportiva que redunde num sujeito esportivamente culto – capaz [por isso] de usufruir de forma autônoma e consciente das diversas manifestações da cultura esportiva, seja como atividade de lazer, de saúde ou [ainda] de reabilitação;
- ✓ A ênfase nos princípios da inclusão – vinculada à perspectiva da diversidade de corpos, etnia, habilidades, gênero e sexualidade, em outros termos, da relação social com o corpo e com a diferença e da defesa do acesso irrestrito de todos a todas as oportunidades educacionais – além da noção de desenvolvimento humano [ligada ao processo de enriquecimento dos sujeitos];

- ✓ A articulação das agendas de variadas pastas ministeriais para a construção de novas práticas num campo hegemônico por ações setorializadas;

Apesar dos avanços, há [no conjunto das políticas esportivas de conteúdo educacional] limites importantes! Os quais estão sumariados a seguir:

- ✓ A perspectiva de transferência de responsabilidades do Estado [no que toca a materialização/operacionalização das políticas esportivo-educacionais] para instituições privadas e novas modalidades jurídico-institucionais correlatas. O que contribui para a desconstrução do padrão público universal de proteção social e engendra um quadro de grande complexidade, aridez e hostilidade à implementação do direito social ao esporte;
- ✓ A ratificação de uma concepção idealista de esporte, bem como de uma visão funcionalista/utilitarista do fenômeno, o que supõe a promessa da ascensão social através do esporte. Traço que alimenta, em crianças e jovens, o mito da possibilidade ilusória de um melhor lugar no “pódio” da divisão social de classe. O que carrega, ainda, a ideia de que o estancamento dos problemas sociais se daria a partir das iniciativas individuais, em detrimento da construção coletiva. E, além disso, o uso das políticas de esporte educacional no processo de ocupação das fronteiras, ou melhor, a aproximação das políticas de segurança com as políticas de esporte;
- ✓ A perspectiva de contribuição para a formação/adequação dos sujeitos ao projeto neoliberal de sociedade. O que permite, por exemplo, a ausência de uma concepção substantiva de cidadania, acomodando/legitimando [assim] as redefinições neoliberais colocadas ao termo;
- ✓ A produção de novos atributos e novas qualidades voltadas ao direito ao esporte, os quais tem a finalidade de mistificar, justificar e avalizar o conjunto de políticas focalizadas na extrema pobreza;
- ✓ A ênfase/centralidade do paradigma esportivo e da aptidão física/aprendizagem motora no processo de apropriação do esporte. Aspectos que implicam num processo de ensino-aprendizagem pautado [exclusivamente] nos saberes técnicos e táticos. E, também, na compartimentalização dos saberes que respondem pela totalidade do fenômeno esportivo e das práticas corporais em geral [o que supõe desarticular a ação (o que se faz), do pensamento sobre ela (o que se pensa) e do sentido que ela tem (o que se sente)]. Além disso, [e por isso] tal orientação pedagógica responde pela

adoção de uma visão fragmentada de homem dada a necessidade de respostas às dimensões cognitiva, motora e afetiva;

- ✓ A perspectiva de colonização do esporte educacional pelos sentidos, valores e regras do esporte de rendimento;
- ✓ A perda do potencial das ações intersetoriais [mudanças em relação às formas de atuação, à operação política e à gestão das instituições e das pessoas que as integram] quando a aproximação entre os setores fica restrita à definição de responsabilidades tendo em vista [apenas] a efetividade orçamentária.

Há, portanto, limites de natureza lógico-epistemológica e, também, ideológica que impedem as políticas esportivas de avançarem na direção da crítica aos processos de desigualdades próprios do capitalismo contemporâneo – gerador de conflitos que não podem encontrar solução sem a superação da sociedade capitalista.

Além dos avanços e limites, há [por certo] elementos “fora do tempo e do lugar” – anacrônicos, por assim dizer. Os quais expressam a falta de alinhamento, consonância e correspondência com os anseios e perspectivas colocadas [nesse contexto] para a operacionalização/materialização das políticas sociais, sejam elas de educação e/ou de esportes.

Argumento que pode ser comprovado a partir do reclame para que a Educação Física e, conseqüentemente, a escola participe da seleção, identificação, orientação e formação de novos talentos esportivos, operando, assim, como a base do sistema esportiva nacional. Nesse sentido, dois programas [em execução] merecem atenção especial: o Atleta na Escola e os Jogos Escolares Brasileiros. Os quais sugerem, impreterivelmente, a participação dos professores de Educação Física e da escola em competições cuja finalidade última é a produção de esportistas com condições/potenciais para o rendimento. Fato que ocorre em detrimento da celebração, do convívio e da participação lúdica, crítica e criativa que a prática esportiva escolar pode proporcionar.

É imprescindível [então] reconhecer que, numa perspectiva de conjunto, esses dois programas concorrem para viabilizar a articulação entre as demais políticas de esporte educacional e o sistema esportivo *stricto sensu*. Mesmo porque funcionam como uma peneira que permite a “transição” do esporte educacional para o esporte de rendimento.

Pelo quadro apresentado, [o qual destaca a falta de organicidade das políticas de esporte educacional no Brasil] o estudo [em tela] ratifica as observações de Boschetti (2009),

segundo as quais as políticas sociais são resultantes de processos contraditórios e multicausais, que atendem, portanto, a várias finalidades.

É essa variabilidade de sentidos e significados no âmbito das políticas de esporte educacional – que tem nascedouro em diferentes matrizes do pensamento sobre o papel da educação, da Educação Física e do esporte – que [no dizer de Gramsci] impede a formação de um bloco histórico, ou seja, a produção de uma “síntese hegemônica”, “sem fissuras” ou a construção de um “sistema hegemônico”. O qual implica, necessariamente, – conforme o próprio Gramsci – em visões de mundo, nas quais é feito o consenso no exercício de poder da classe que está à frente do bloco histórico na sua formatação hegemônica, atribuído como visão superior de direção e formuladora de uma aceção de valores de dominação (PORTELLI, 1977).

Ademais, cabe evidenciar que o estudo da estrutura e dinâmica dos programas de esporte educacional é fundamental à compreensão do modo como os grandes eventos esportivos têm impactado as políticas de esporte de conteúdo educacional no Brasil. Uma vez que as colocam a serviço da produção do atleta que alimenta/sustenta o desenvolvimento do esporte-mercadoria. Assim, os conteúdos, as estratégias de materialização e mesmo a avaliação são orientados pela ambição olímpica que subjaz a organização dos grandes eventos, reorganizando o modelo de desenvolvimento do esporte no país.

A questão que está posta, então, é a perspectiva de instrumentalização da escola, da Educação Física e, sobretudo, das políticas de esporte educacional. Este processo supõe a pseudovalorização das políticas de esporte educacional e da Educação Física e, por consequência, de seus profissionais como chamava a atenção Bracht e Almeida (2003). Além da massificação esportiva, da submissão do esporte educacional aos códigos, valores e regras do alto rendimento – o que faz daquele uma paródia deste.

No entanto, conforme Mascarenhas (2012), considerando a capacidade reativa e o poder refratário dos professores, da escola e dos demais espaços socioeducativos ante ao projeto olímpico é fundamental vislumbrar a possibilidade de resistência e, por isso, de ressignificação parcial ou total de seus rebatimentos, que podem, inclusive, ser bem recebidos, dada a escassez de estrutura e materiais no sistema público de ensino. Assim, sua operacionalização fica, então, condicionada à atividade partilhada pelos sujeitos dos espaços onde ocorram.

Por isso, advoga-se que o esporte precisa ser objeto de reflexão e apropriação pedagógica, seja por meio das aulas de Educação Física ou mesmo como objeto de políticas esportivas educacionais. Um elemento da cultura corporal que precisa ser apreendido,

demandando estrutura e organização pedagógica que viabilize seu entendimento, apreensão, reflexão e reconstrução como conhecimento que constitui o acervo cultural da humanidade – aspectos que implicam a construção de uma forma educacional para o esporte no Brasil.

Por fim, para dar conta desses desafios é fundamental o desenvolvimento de novos estudos que aprofundem a análise dos programas esportivos em curso no país, a fim de construir referenciais para o estabelecimento de políticas públicas comprometidas com a equidade e justiça social, pautadas em uma concepção de esporte e educação como elementos da prática social, pedagógica, cultural e política.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. A trajetória (e a tragédia) do PT. In: ANTUNES, R. *A desertificação neoliberal no Brasil* (Collor, FHC e Lula). São Paulo: Autores Associados, 2005.
- ANDRADE OLIVEIRA, D. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009.
- ARANTES, A.; MARTINS, F.; SARMENTO, P. Jogos escolares brasileiros: reconstrução histórica. *Revista Motricidade*, Montes Claros, vol. 8, n. S2, p. 916-924, 2012.
- ASSIS DE OLIVEIRA, S. Escola e esporte: campos para ocupar, resistir e produzir. *Revista Pensar a Prática*. n. 3, p. 19-35, jun./jul. 1999-2000.
- _____. *A reinvenção do esporte: possibilidades da prática pedagógica*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- _____. *O 'novo' interesse esportivo pela escola e as políticas públicas nacionais*. (Tese de Doutorado em Educação). Centro de Educação. UFPE. Recife, 2009.
- ATHAYDE, P. F. A.; MASCARENHAS, F. Políticas sociais de esporte e lazer: uma análise do programa Segundo Tempo no Distrito Federal. In: ALMEIDA, D. F. *et al.* (Orgs.). *Política, Lazer e Formação*. Brasília: Thesaurus, 2010.
- ATHAYDE, P. F. A. *O ornitórrinco de chuteiras: determinantes da política de esporte do governo Lula e suas implicações sociais*. (Tese de Doutorado – Programa de Pós-graduação em Política Social). Departamento de Serviço Social, Instituto de Ciências Humanas – UnB. Brasília, 2014.
- AZEVEDO, F. *et al.* O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 65, n. 150, p. 407-425, mai./ago. 1984.
- BANDEIRA, L. A. M. *O Governo João Goulart: as lutas sociais no Brasil*. Rio de Janeiro: Revan; Brasília: EdUNB, 2001.
- BARDAN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- _____. *Análise de conteúdo*. [Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro]. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C. A pedagogia do esporte e as dimensões do conteúdo. *Revista da Educação Física/UEM*, Maringá v.20, n 2, p. 281 – 289, 2009.
- BUENO, L. *Políticas públicas do esporte no Brasil: razões para o predomínio do alto rendimento*. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas. 2008.

BEHRING, E. R. Políticas sociais: seus fundamentos lógicos e suas circunstâncias históricas. In: GARCIA, C. C. *et. al.* (Orgs.). *Estado, Política e Emancipação Humana: lazer, educação, esporte e saúde como direitos sociais*. Santo André, SP: Apharrabio, 2008.

_____. Contra-reforma do Estado, seguridade social e lugar da filantropia. *Revista Serviço Social e Sociedade*. São Paulo: Cortez, ano XXIV, n. 73, mar. 2003.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. *Política social no capitalismo: fundamentos e história*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Política social: fundamentos e história*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BETTI, M. *A Educação Física na escola brasileira de 1.º e 2.º Graus – uma abordagem sociológica*. São Paulo: USP, 1991.

_____. Copa do Mundo e Jogos Olímpicos: inversionalidade e transversalidades na cultura esportiva e na Educação Física Escolar. *Motrivivência*, Florianópolis, n. 32/33, p. 16-27, 2009.

BOITO Jr. *A revolução da oportunidade: o esporte no primeiro mandato de Lula, segundo Lula*. Rio de Janeiro: Publit, 2005.

BOSCHETTI, I. Avaliação de políticas, programas e projetos sociais. In: *Serviço social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília: CFESS, 2009.

BOZZO, F. E. F. Inclusão na escola. *Revista Científica do Unisalesiano*. Lins, n. 6. a. 3, jan./jun./2012.

BRACHT, V. Esporte, Estado, sociedade. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 69-73, jan. 1989.

_____. *Sociologia crítica do esporte: uma introdução*. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.

_____. Esporte de rendimento na escola. In: STIGGER, M. P.; LOVISOLO, H. (Orgs.) *Esporte de rendimento e esporte na escola*. Campinas: Autores Associados, 2009.

BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 24, p. 87-101, 2003.

_____. Esporte, escola e a tensão que os megaeventos trazem para a Educação Física Escolar. *Em Aberto*, Brasília, v. 26, n. 89, p. 131-143, jan./jun. 2013.

BRACHT, V.; GONZÁLEZ, F. J. Educação física escolar. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEFER, P. E. (Orgs.). *Dicionário crítico de educação física*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

BRASIL. *Decreto-Lei 3.199, de 14 de abril de 1941*. Rio de Janeiro, 1941. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del3199.htm>. Acesso em: 16 dez. 2014.

_____. *Ato Institucional nº 2 de 27 de outubro de 1965*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-02-65.htm>. Acesso em 15 jan. 2015.

_____. *Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm>. Acesso em 15 de nov. 2014.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1967*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em 26 fev. 2015.

_____. *Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968*. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109783/lei-5540-68>>. Acesso em: 14 jan. 2015.

_____. *Ato Institucional nº 5 de 13 de dezembro de 1968*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-05-68.htm>. Acesso em 25 jan. 2015.

_____. *Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em: 23 jan. 2015.

_____. *Plano de Educação Física e Desporto – PED*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Educação Física e Desportos, 1971.

_____. *Lei nº 6.251 de 08 de outubro de 1975*. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1975/6251.htm>>. Acesso em: 05 jan. 2015.

_____. *Plano Nacional de Educação Física e Desportos – PNED*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura - Departamento de Educação Física e Desportos, 1976.

_____. *Decreto 80.228 de 25 de Agosto de 1977*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-80228-25-agosto-1977-429375-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil/1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 out. 2014.

_____. *Lei 8.672 de 06 de julho de 1993 (Lei Zico)*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18672.htm>. Acesso em: 10 de setembro de 2014.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)- 9.394/1996*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 set. 2014.

_____. *Lei 9.615 de 24 de março de 1998 (Lei Pelé)*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19615consol.htm>. Acesso em: 12 set. 2013.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: educação física. Brasília, 1998.

_____. *Lei 10.264 de 16 de julho de 2001 (Lei Agnelo-Piva)*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10264.htm>. Acesso em: 25 ago. 2014.

_____. *Decreto nº. 4.668 de 09 de Abril de 2003*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4668.htm> Acesso em: 15 dez. 2014.

_____. *Lei nº 10.671 de 15 de maio de 2003*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.671.htm>. Acesso em: 17 dez. 2014.

_____. *Lei nº 10.672 de 15 de maio de 2003*. Disponível em: <http://www.trt02.gov.br/geral/tribunal2/LEGIS/CLT/Profis_regul/L10672_03.html>. Acesso em: 17 dez. 2014.

_____. Ministério do Esporte. *I Conferência Nacional de Esporte: Esporte, lazer e desenvolvimento humano – documento final*. Brasília: ME, 2004.

_____. *Cartilha Descoberta do Talento Esportivo*. 2004. Disponível em: <<http://www2.esporte.gov.br/arquivos/snear/talentoEsportivo/cartilha.pdf>>. Acesso em: 13 Abr. 2015.

_____. *Decreto nº. 6.094 de 24 de Abril de 2007 (implementa o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação)*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 14 Abr. 2015.

_____. *Portaria Interministerial nº 17 de 24 de Abril de 2007 (Institui o Programa Mais Educação)*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 23 Abr. 2007.

_____. Ministério do Esporte - Secretaria Nacional de Esporte Educacional. *Material didático para o processo de capacitação do Programa Segundo Tempo*. Brasília, 2008.

_____. Ministério do Esporte. *III Conferência Nacional de Esporte: cartilha de orientação*. Brasília: ME, 2009.

_____. *Programa Mais Educação: passo a passo*. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf>. Acesso em: 23 Abr. 2007.

_____. Ministério do Esporte. *III Conferência Nacional de Esporte: documento final*. Brasília: ME, 2010.

_____. *Plano Plurianual: projeto de lei*. Brasília: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2011.

_____. MINISTÉRIO DO ESPORTE. *Manual de orientações Esporte na Escola*. 2013. Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/arquivos/snelis/segundoTempo/maisEducacao/MANUAL_DE_ORIENTAES_-_ESPORTE_NA_ESCOLA_2013.pdf>. Acesso em: 23 Abr. 2007.

_____. *Programa Segundo Tempo: Diretrizes* 2014. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/arquivos/snelis/segundoTempo/Diretrizes%20PST%20-%20Padro%202014.pdf>>. Acesso em: 20 de Abr. 2015.

BRZEZINSKI, I. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 185-206, jul./out. 2010.

BUENO, L. *Políticas públicas do esporte no Brasil: razões para o predomínio do alto rendimento*. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo) – FGV, 2008.

CASTELAN, L. P. *As conferências Nacionais de Esporte na configuração da política esportiva e de lazer no Governo Lula (2003-2010)*. (Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação Física). Faculdade de Educação Física – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2011.

CASTELO, R. O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n.112, out./dez. 2012.

CASTELLANI FILHO, L. Pelos meandros da Educação Física. *Revista brasileira de Ciências do Esporte*. Maringá, v. 14, n. 3, p. 119-125, maio de 1993.

_____. *A Educação Física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas*. (Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas), Campinas, 1999.

_____. *Política Educacional e Educação Física*. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. O estado brasileiro e os direitos sociais: o esporte. In: GARCIA, C. C. *et al.* (Orgs.). *Estado, Política e Emancipação Humana: lazer, educação, esporte e saúde como direitos sociais*. Santo André: Apharrabio, 2008.

_____. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. 17ª ed. Campinas: Papirus, 2010a.

_____. Lazer, cultura e educação: reflexões nada aleatórias sob a ótica da educação física. In: MASCARENHAS, F.; LAZZAROTI FILHO, A. *Lazer, cultura e educação: contribuições ao debate contemporâneo*. Goiânia: Editora UFG, 2010b.

_____. *Educação física, esporte e lazer: reflexões nada aleatórias*. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. Megaeventos esportivos no Brasil: de expressão da política esportiva brasileira para a da concepção neodesenvolvimentista de planejamento urbano. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 26, n. 42, p. 98-114, 2014.

CAPARROZ, F. E. *Entre a educação física na escola e a educação física da escola*. Campinas: Autores Associados, 1997.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. *Revista de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.

CARRANO, P. C. R. Prefácio. In: SILVA, M. R. (Org.) *Esporte, educação, estado e sociedade: as políticas públicas em foco*. Chapecó: Argos, 2007.

CAVALCANTI, K. B. *Esporte para Todos: um discurso ideológico*. Rio de Janeiro: Ibrasa, 1984.

CHAVES, R. B. *Ação “Descoberta do Talento Esportivo”*: o que está por trás disso? Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

CODATO, A. N. Uma história política da transição brasileira: da ditadura militar à democracia. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, nº. 25, nov. 2005.

COLL, C. *et al. Os conteúdos na reforma*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, A. M.; PONTES, A. L. R.; ROCHA, D. G. Intersetorialidade na produção e promoção da saúde. In: CASTRO, A.; MALO, M. (Orgs.). *SUS: ressignificando a promoção da saúde*. São Paulo: Hucitec, 2006.

COSTA, L. P. *Diagnóstico de Educação Física e Desportos no Brasil*. Rio de Janeiro: FENAME, 1971.

COUTINHO, C. N. *Gramsci: um estudo sobre o seu pensamento político*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

_____. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (Orgs.) *Fundamentos da Educação Escolar no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPS JV, 2006.

DAGNINO, E. Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In: MATO, D. (Org.). *Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización*. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, 2004, pp. 95-110.

DANTAS Jr., H. S. Espetacularização da escola: a Educação Física, o esporte e os megaeventos esportivos. *Em Aberto*, Brasília, v. 26, n. 89, p. 19-33, jan./jun. 2013.

DARIDO *et al.* Os megaeventos esportivos no Brasil: algumas possibilidades para a educação física escolar e a formação profissional continuada como legado. In: MARINHO, A.; NASCIMENTO, J. V.; OLIVEIRA, A. A. B. (Orgs.) *Legado do Esporte Brasileiro*. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2014.

DELORS, J. *et al.* *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1998.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas de teoria vigotskiana. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

ENGELS, F. Carta a Bloch. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa-Ômega, v. 3.1986.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. Educação Física Escolar: a difícil e incontornável relação teoria e prática. *Revista Motrivivência*, Florianópolis, ano XIX, n. 28, p. 27-37, 2007.

FERRAZ, C. L. Crise do fordismo, neoliberalismo e educação brasileira. *Revista História e Ensino*, Londrina, v. 5, p. 87-102, Out. 1999.

FILGUEIRAS, L.; GONÇALVES, R. *A economia política do governo Lula*. Rio de Janeiro: Ed. Contraponto, 2007.

FLAUSINO, M. S. *Plano Decenal: as políticas públicas de esporte e lazer em jogo*. (Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação Física). Faculdade de Educação Física – UnB. Brasília, 2013.

FRANZESE, C.; ABRUCIO, F. L. A combinação entre federalismo e as políticas públicas no pós-1988: os resultados nas áreas de saúde, assistência social e educação. In: ROCHA, M. C. G. (Org.). *Reflexões para Ibero-América: Avaliação de Programas Sociais*. Brasília: ENAP, 2009.

FRIGOTTO, G. *A Produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1984.

FURTADA, F. M. Educação Olímpica: conceitos e modelos. In: RUBIO, K. (Org.) *Educação Olímpica e responsabilidade social*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

GARCIA FERRANDO, M. *Aspectos sociales del deporte: una reflexión sociológica*. Madrid: Alianza, 1990.

GAYA, A. *PROESP-BR Projeto Esporte Brasil*. Indicadores de saúde e fatores de prestação esportiva em crianças e jovens. CENESP-UFRGS, s/d. Disponível em: <<https://www.proesp.ufrgs.br/proesp/>>. Acesso em: 13 Mar. 2015.

GAYA, A.; TORRES, L. A cultura corporal do movimento humano e o esporte educacional. In: BRASIL. Ministério do Esporte - Secretaria Nacional de Esporte Educacional. *Material didático para o processo de capacitação do Programa Segundo Tempo*. Brasília, 2008.

GENTILLI, V. O jornalismo brasileiro do AI-5 à distensão: “milagre econômico”, repressão e censura. *Revista Estudos em Jornalismo e Mídia*, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 87-99, 2º Semestre de 2004.

GHIRALDELLI Jr., P. *Filosofia e história da educação brasileira: da colônia ao governo Lula*. 2ª ed. Barueri: Manole, 2009.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GOELLNER, S. V. *O método francês e a Educação Física no Brasil: da caserna à escola*. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.

_____. Corpo, gênero e sexualidade: educando para a diversidade. In: OLIVEIRA, A. A. B.; PERIM, G. L. (Orgs.). *Fundamentos Pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática*. Maringá: Eduem, 2009.

GONÇALVES, M. A. Intercâmbio aproxima países e anuncia ‘cultura global’. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 2 nov. Caderno Especial – Globalização, p. 10, 1997.

GONÇALVES, R. *Desenvolvimento às avessas: verdade, má-fé e ilusão no atual modelo brasileiro de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: LCT, 2013.

GONZÁLEZ, F. J. O ensino dos esportes. In: GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. (Orgs.). *Esporte de invasão: basquetebol, futebol, handebol, ultimate frisbee*. Maringá: Editora Eduem, 2014.

GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. *Afazeres da educação física na escola: planejar, ensinar, partilhar*. Erechim: Edelbra, 2012.

GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. (Orgs.). *Esporte de invasão: basquetebol, futebol, handebol, ultimate frisbee*. Maringá: Editora Eduem, 2014.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF Escolar I. *Cadernos de Formação RBCE*, Campinas, v.1, n.1, p. 09-24, set. 2009.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. V. 4. Temas de cultura. Ação católica. Americanismo e fordismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. Estado e Sociedade Civil. In: COUTINHO, C. N. *O leitor de Gramsci*. Escritos escolhidos: 1916-1935. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GRECO, P. J.; CONTI, G.; MORALES, J. C. P (Orgs.). *Manual de práticas para a iniciação esportiva no Programa Segundo Tempo*. Maringá: Eduem, 2013.

GRECO, P. J.; SILVA, S. A metodologia de ensino dos esportes no marco do Programa Segundo Tempo. In: BRASIL. Ministério do Esporte - Secretaria Nacional de Esporte Educacional. *Material didático para o processo de capacitação do Programa Segundo Tempo*. Brasília, 2008.

GRECO, P. J.; SILVA, S. A.; SANTOS, L. R. Organização e desenvolvimento pedagógico do esporte no Programa Segundo Tempo. In: OLIVEIRA, A. A. B.; PERIM, G. L. (Orgs.). *Fundamentos Pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática*. Maringá: Eduem, 2009.

GRUNENVALDT, J. T.; KUNZ, E. Educação Física e megaeventos esportivos: quais suas implicações? *Em Aberto*, Brasília, v. 26, n. 89, p. 19-33, jan./jun. 2013.

HERMIDA, J. F. A reforma educacional na era FHC (1995/1998 e 1999/2002): duas propostas, duas concepções. *Anais Eletrônicos... IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” – Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa*, 2012.

HILSDORF, M. L. S. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

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

IANNI, O. *O colapso do populismo no Brasil*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

KUNZ, E. *Educação Física: ensino e mudanças*. Ijuí: Unijuí, 1991.

_____. *Transformação didático-pedagógico do Esporte*. Inijuí: UNIJUÍ, 1994.

_____. Esporte: uma abordagem com a fenomenologia. In: STIGGER, M. P.; LOVISOLO, H. (Orgs.). *Esporte de rendimento e esporte na escola*. Campinas: Autores Associados, 2009.

LECLERC, G.F. E.; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. *Educar em Revista*, Curitiba, n.º 45, p. 91-110, jul./set. 2012.

LEITE, M. P. Da “metáfora da guerra” ao projeto de “pacificação”: favelas e políticas de segurança pública no Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Segurança Pública*. São Paulo v. 6, n. 2, 374-389 Ago./Set. 2012.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo, Loyola, 1985.

LIMA, R. N. O projeto neoliberal e sua continuidade nas políticas educacionais precedentes. In: SILVA, M. R. (Org.) *Esporte, educação, estado e sociedade: as políticas públicas em foco*. Chapecó: Argos, 2007.

LINHARES, M. A. *A trajetória política do esporte no Brasil: interesses envolvidos, setores excluídos*. (Dissertação de mestrado em Ciência Política – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas UFMG) Belo Horizonte, 1996.

LUCENA, R. F. Esporte, Educação Física e escola: como não sucumbir ao gigante esporte em tempos de realização de megaeventos esportivos no Brasil? *Em Aberto*, Brasília, v. 26, n. 89, p. 33-45, jan./jun. 2013.

LUCKÁCS, G. *História e consciência de classe*. Porto: Escorpião, 1974 [edição brasileira: São Paulo: Martins Fontes, 2003].

MANHÃES, E. D. *Políticas de esportes no Brasil*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

MANDEL, E. *O capitalismo tardio*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, L. M. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARX, K. *As lutas de classe na França (1948-1950)*. São Paulo: Global, 1986.

MASCARENHAS, F. *Entre o ócio e o negócio: teses acerca da anatomia do lazer*. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

_____. O Estado brasileiro e os Direitos Sociais: o Lazer. In: GARCIA, C. C. *et al.* (Orgs.). *Estado, Política e Emancipação Humana: lazer, educação, esporte e saúde como direitos sociais*. Santo André, SP: Apharrabio, 2008.

_____. Megaeventos esportivos e educação física: alerta de tsunami. *Movimento*, Porto Alegre, v.18, n.1, p. 39-67, jan./mar. 2012.

MASCARENHAS, F. *et al.* O bloco olímpico: Estado, organização esportiva e mercado na configuração da agenda Rio 2016. *Revista da ALESDE*. Curitiba, v. 2. n. 2. p. 15-32, out. 2012.

MATIAS, W. B. *O enigma olímpico: o controvertido percurso da agenda e políticas esportivas no Governo Lula*. (Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação Física). Faculdade de Educação Física – UnB. Brasília, 2013.

MELO, J. P.; DIAS, J. C. N. S. N. Fundamentos do Programa Segundo Tempo: entrelaçamentos do esporte, do desenvolvimento humano, da cultura e da educação. In: OLIVEIRA, A. A. B.; PERIM, G. L. (Orgs.). *Fundamentos Pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática*. Maringá: Eduem, 2009.

MELO, M. P. *Esporte e juventude pobre: políticas públicas de lazer na vila olímpica da Maré*. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. Organismos Internacionais e grandes eventos esportivos: novas dinâmicas da dominação burguesa. *Motrivivência*, n. 32/33, ano XXI, p. 28-48, jun./dez. 2009.

MELO, V. A. *Escola Nacional de Educação Física e Desportos - uma possível história*. (Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas/Faculdade de Educação Física, Campinas, 1996.

_____. Esporte. In: GOMES, C. L. (Org.) *Dicionário Crítico do Lazer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MENDONÇA, S. R.; FONTES, V. M. *História do Brasil Recente*. São Paulo: Ática, 1994.

MESQUITA, R. G. M.; OLIVEIRA, G. G.; NERY, R. Análise da Carta ao Povo Brasileiro de 2002. *Anais... XIII Congresso Brasileiro de Sociologia*, Recife, 2007.

MINAYO, M. C. S. *O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo, Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 1995.

_____. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

MOLINA NETO, V. Apresentação – Esporte na escola e esporte de rendimento: Deus e o diabo na terra do sol. In: STIGGER, M. P.; LOVISOLO, H. (Orgs.) *Esporte de rendimento e esporte na escola*. Campinas: Autores Associados, 2009.

MONTAÑO, C. *Terceiro Setor e Questão Social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo: Cortez, 3ª ed., 2005.

MONTAÑO, C.; DURIGUETTO, M. L. *Estado, classe e movimento social*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, R. C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 13-24, set. 2002.

_____. Os ‘negócios olímpicos’ de 2016 no Brasil: ‘o esporte pode tudo’? – Editorial. *Revista Motrivivência*. Florianópolis, n. 32/33, p. 09-15. jun./dez. 2009.

OLIVEIRA, A. A. B. et al. (Orgs.). *Ensinando e aprendendo esportes no Programa Segundo Tempo*. Maringá: Eduem, 2011.

OLIVEIRA, A. A. B.; PERIM, G. L. (Orgs.). *Fundamentos Pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática*. Maringá: Eduem, 2009.

OLIVEIRA, P. D. L.; SILVA, A. M. A Educação Física na contramão das políticas públicas esportivizadas para a infância e a juventude. In: Silva, M. R. (Org.) *Esporte, educação, Estado e sociedade: as políticas públicas em foco*. Chapecó: Argos, 2007.

ONU. *Esporte para o desenvolvimento e paz: em direção à realização das metas de desenvolvimento do milênio*. Nova Iorque; Nações Unidas, 2003.

OURIQUES, N. Megaeventos no Brasil, o desenvolvimento do subdesenvolvimento e o assalto ao Estado. In: CAPELA, P.; TAVARES, E. (Orgs.) *Megaeventos esportivos: suas consequências, impactos e legados para a América Latina*. Florianópolis: Insular, 2014.

PAULO NETTO, J. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, P. A. P. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BOSCHETTI, I.; *et al.* *Política social no capitalismo: tendências contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2008.

PERIM, G. L.; OLIVEIRA, A. A. B. Apresentação. In: OLIVEIRA, A. A. B.; PERIM, G. L. (Orgs.). *Fundamentos Pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática*. Maringá: Eduem, 2009.

PINHO, C. E. S. O nacional-desenvolvimentismo e o novo desenvolvimentismo no Brasil: expansão interna, externa e o discurso social-democrata. *Revista de Ciências Políticas Achegas*, n. 45, Jan. 2012. Disponível em: <http://www.achegas.net/numero/45/carlos_eduardo_45.pdf>. Acesso em: 29 out. 2014.

PIRES, G. L.; SILVEIRA, J. Esporte educacional... existe? Tarefa e Compromisso da Educação Física com o esporte na escola. In: SILVA, M. R. (Org.) *Esporte, educação, estado e sociedade: as políticas públicas em foco*. Chapecó: Argos, 2007.

POLÍTICA NACIONAL DE ESPORTE (Brasil). Brasília: Ministério do Esporte, 2005.

PORTELLI, H. *Gramsci e o Bloco Histórico*. [Tradução Angelina Peralva]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

PRONI, M. W. Megaeventos esportivos e acumulação do capital. In: CAPELA, P.; TAVARES, E. (Orgs.) *Megaeventos esportivos: suas consequências, impactos e legados para a América Latina*. Florianópolis: Insular, 2014.

REPPOLD FILHO *et al* (Orgs.). *Olimpismo e Educação Olímpica no Brasil*. Porto Alegre: Editora da UFRGR, 2009.

RODRIGUES, A. T. Gênese e sentido dos Parâmetros Curriculares Nacionais e seus desdobramentos para a educação física escolar brasileira. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 135-147, jan. 2002.

RODRIGUES, D. A Educação Física Perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. *Revista da Educação Física/ UEM*. Maringá, v. 14, nº 1, p. 67 – 73. 2003.

RUBIO, K. Alteridade e cidadania como caminhos para a compreensão da diversidade e do multiculturalismo na Educação Olímpica. In: REPPOLD FILHO *et al.* (Orgs.). *Olimpismo e Educação Olímpica no Brasil*. Porto Alegre: Editora da UFRGR, 2009.

SENNA, I. A. Educação para o desenvolvimento humano pelo esporte. In: BRASIL. Ministério do Esporte - Secretaria Nacional de Esporte Educacional. *Material didático para o processo de capacitação do Programa Segundo Tempo*. Brasília, 2008.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação*. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. *A nova lei da Educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas. Por uma outra política educacional*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

SCHWARZ, R. *Cultura Política, 1964-69*. In: *O pai de família e outros estudos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Política Educacional*. 4ª. ed. 1ª reimp. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, L. I. L. Entrevista. Disponível em: Motrivivência, Florianópolis, ano I, jun. 1989.

SILVA, M. R.; SILVEIRA, J.; ÁVILA, A. B. Políticas Públicas para o esporte: cidadania e inclusão social. In: Silva, M. R. (Org.) *Esporte, educação, Estado e sociedade: as políticas públicas em foco*. Chapecó: Argos, 2007.

SILVEIRA, J. Considerações sobre o esporte e o lazer: entre direitos sociais e projetos sociais. *Licere*, Belo Horizonte, v.16, n.1, 2013.

_____. Razões para continuar utilizando a categoria da sociedade civil. In: NEVES, A. V.; BARROSO, A. T. *Democracia, sociedade civil e serviço social*. Editora da UNB, 2012.

SIMIONATTO, I. Cultura no capitalismo globalizado. Novos consensos e novas subalternidades. In: COUTINHO, C. N.; TEIXEIRA, A. P. *Ler Gramsci, entender a realidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. Razões para continuar utilizando a categoria da sociedade civil. In: NEVES, A. V.; BARROSO, A. T. *Democracia, sociedade civil e serviço social*. Editora da UNB, 2012.

SOUZA Jr., M. A educação física no currículo escolar e o esporte: (im)possibilidade de remediar o recente fracasso esportivo brasileiro. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 4, p. 19-30, jul./jun. 2006.

SOARES, C. L. *Educação física: raízes europeias e Brasil*. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

TAFFAREL, C.N.Z. Desporto educacional: realidade e possibilidades das políticas governamentais e das práticas pedagógicas nas escolas públicas. *Movimento*. Porto Alegre, nº 13, p.15-35, Ago./Dez. 2000.

_____. Esporte na escola e o esporte de rendimento: reafirmando o marxismo contra as ilusões e as imposturas intelectuais. In: STIGGER, M. P.; LOVISOLO, H. (Orgs.) *Esporte de rendimento e esporte na escola*. Campinas: Autores Associados, 2009.

TAFFAREL, C. N. Z.; SANTOS Jr., C. L. Como iludir o povo com o esporte para o público. In: SILVA, M. R. (Org.) *Esporte, educação, estado e sociedade: as políticas públicas em foco*. Chapecó: Argos, 2007.

TANI, G. Desporto na escola. Que diálogo é possível. In: BENTO, J. O.; CONSTANTINO, J. M. *Em defesa do desporto*. Mutações e valores em conflito. Coimbra: Almadina, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TUBINO, M. J. G. *Dimensões sociais do esporte*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

_____, M. J. G. *O esporte no Brasil: do período colonial aos nossos dias*. São Paulo: Ibrasa, 1996.

TUBINO, M. J. G. *O que é o esporte*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____. *500 anos de legislação esportiva brasileira: do Brasil colônia ao início do século XXI*. Rio de Janeiro: Shape, 2002.

VAGO, T. M. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente – um diálogo com Valter Bracht. *Movimento*, Porto Alegre, n. 5, p. 4-17, 1996.

_____. M. Início e fim do século XX: maneiras de fazer educação física na escola. *Cadernos Cedes* [online]. Campinas, n. 48, v. 19, p. 30-51, ago. 1999.

VELOSO, F. A.; VILLELA, A.; GIAMBIAGI F. Determinantes do “Milagre” Econômico Brasileiro (1968-1973): Uma Análise Empírica. *Revista Brasileira de Economia*, Rio de Janeiro, v. 62, n. 2, p. 221–246, Abr./Jun., 2008.

VENTORIM, S. Caracterização do esporte segundo a orientação didático-pedagógica da teoria de Paulo Freire. *Motrivivência*. ano XI, nº 14, nov. 2000.

VERONEZ, L. F. C. *Quando o Estado joga a favor do privado: as políticas de esporte após a Constituição Federal de 1988*. (Tese Doutorado em Educação Física – Unicamp) Campinas, 2005.

VIEIRA, E. *Estado e miséria social no Brasil: de Getúlio a Geisel*. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. *Política educacional no Brasil: introdução histórica*. 3ª. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

ZABALA, A. *A prática educativa: Como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.