



O ESPORTE DE ALTO RENDIMENTO COMO POLÍTICA PÚBLICA DO ESTADO BURGUEÊS: A ACUMULAÇÃO, A LEGITIMAÇÃO E A EXCLUSÃO SOCIAL CAPITALISTA NEM SEMPRE DISSIMULADAS

* MARCELO GUINA FERREIRA

RESUMO

O presente artigo discute as políticas públicas implantadas em Goiás na área de Educação Física (EF)/Esportes nos âmbitos municipal e estadual, analisando o papel do estado burguês como promotor dos processos de acumulação e legitimação capitalista, na medida em que, para conter os gastos públicos – ‘crise’ fiscal do Estado –, faz cortes nos programas de EF nas escolas públicas, mantendo nelas, porém, programas que ampliam a hegemonia do sistema esportivo de alto rendimento (SEAR). Concluímos que isto se dá porque, através do SEAR, o Estado implementa a acumulação/legitimação capitalista no âmbito da cultura corporal.

INTRODUÇÃO

O Estado funciona como um “comitê para gerir os negócios da burguesia”. Segundo esta célebre frase de Marx, inscrita no *Manifesto do Partido Comunista*, de 1848, embora o Estado, afirme sua neutralidade num contexto marcado por interesses de classe antagônicos, ele na verdade atende aos processos de acumulação e legitimação do capital, marginalizando os interesses da maioria trabalhadora. Este processo, como não poderia deixar de ser, ocorre também no âmbito da cultura corporal. Em comum estes estudos possuem pelo menos dois aspectos: a) o esporte de alto rendimento é o principal elemento de acumulação e legitimação capitalista no setor da cultura corporal; b) o seu modelo é imposto à educação física (EF) escolar que, assim, afasta-se do caráter pedagógico-educacional (que em tese deveria possuir), principalmente devido a processos de exclusão social.

Nestes dois casos o Estado atua em favor do capital, seja promovendo o sistema esportivo de alto rendimento - SEAR, seja subjugando a rede escolar pública aos seus interesses. Por isto, neste texto vamos refletir sobre a política pública para a EF e o esporte nos âmbitos municipal e estadual em Goiás, por identificar nesta a reprodução dos dois itens anteriores, o que nos leva a acreditar que em Goiás o Estado também acaba sendo um “comitê para gerir os negócios da burguesia”. Vários indicadores nos apontam esta perspectiva. Um deles é o relato de professores e professoras da rede pública (estadual e municipal) de Goiás insatisfeitos com a retirada de forma unilateral e antidemocrática do ensino de EF das primeiras séries do ensino fundamental do período noturno e com a possibilidade de ter a carga horária destinada à EF diminuída para a segunda fase do ensino fundamental.

Todos estes indicadores apontam, portanto, para uma política pública de cunho neoliberal que, baseada na noção de Estado ‘mínimo’ e com a brecha aberta pela LDB no tocante à EF, procura cortar ‘gastos públicos’ e enxugar a ‘máquina estatal’ com cortes em programas educacionais menos essenciais como Artes, Filosofia etc. e, é claro... EF. O curioso neste caso é que os cortes na EF em Goiás ocorrem *pari passu* com a manutenção de programas de iniciação, especialização e competição esportiva na rede escolar pública nos moldes do SEAR. Com isto, ainda podemos estar assistindo à política da ‘educação física como base

da pirâmide esportiva'¹, à semelhança dos anos 60 e 70. Assim, nossa intenção é discutir pontos em comum entre o ideário neoliberal/neoconservador mais amplo e seus reflexos na cultura corporal nas áreas estadual e municipal em Goiás, especialmente no que diz respeito: a) aos cortes nos gastos públicos – dada a ‘crise fiscal’ do Estado burguês – e suas implicações em termos de ‘cortes’ nos programas curriculares de EF e nos níveis salariais e/ou de desemprego de seus docentes; b) a uma política pública orientada para a acumulação e legitimação capitalista com base num antiquado modelo de ‘EF como base da pirâmide esportiva’; c) à exclusão social das classes populares que freqüentam a rede de ensino pública. Por fim buscamos apontar algumas possíveis alternativas a médio e curto prazo.

O ESTADO ‘MÍNIMO’ É MÁXIMO... PARA O CAPITAL

A tese do Estado ‘mínimo’, tão decantada por neoliberais, na verdade significa que o Estado, por um lado, se exime de suas obrigações sociais, entre elas a de prover educação pública de qualidade para todos; de outro, mantém e, até mesmo amplia, seus incentivos aos processos de acumulação capitalista. Isto se dá por vários meios. Nos anos 70, segundo Bracht (1997, p. 106),

foi a ligação do esporte ao ideal da educação e da saúde que (...) permitiram legitimar a intervenção do estado no setor. [Mas hoje], a importância, principalmente econômica [do SEAR], permite claramente que ele abra mão deste discurso legitimador. (...) o presidente da Confederação Brasileira de Natação declarou a revista Veja de 29.04.95 (p. 8) que o esporte não tem nada a ver com educação embora também seja.

Assim, nem sempre é dissimulada a relação entre o Estado burguês e os processos de acumulação e legitimação capitalista via SEAR. Tanto assim que, como estamos argumentando, no caso de Goiás há fortes evidências de que o Estado, via políticas públicas para a área de EF/Espportes, cumpre este papel. Outra estratégia neoliberal neste

1 Ver mais sobre esta política em Betti (1991).

sentido é o discurso da crise fiscal do Estado² que justificaria o corte em gastos públicos ‘não essenciais’. Nos EUA por exemplo,

embora a administração Clinton tenha proposto colocar as Artes no mesmo nível que matérias mais “básicas”, tais como as Ciências e a Matemática, isso tem um efeito mais retórico do que de aplicação efetiva, especialmente tendo em vista o fato de que muitos distritos escolares tal como o de Los Angeles estão tendo que eliminar a educação artística e demitir professores de arte em todos os níveis. Coisas similares estão ocorrendo em outras áreas curriculares, “menos essenciais” (APPLE, 1995,p. 199)

Aqui cabe indagar: os cortes em programas “menos essenciais”, como no caso da EF em Goiás, não representariam estratégia semelhante? O Estado não eliminou a EF do ensino noturno e na fase inicial do ensino fundamental, além de apontar para a possibilidade de diminuição de carga horária dos docentes nos demais níveis de ensino? Pois bem, se “o neoliberalismo expressa a saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que atravessa a economia capitalista [na atualidade]...” (Gentili, 1995, p. 230), então podemos admitir que cortes na EF como estes

constituem claramente uma tentativa de descarregar a crise do capitalismo nas costas dos trabalhadores. as privatizações, fechamento de empresas, bloqueios à produção, destruição de serviços públicos [como a educação] não expressam uma ideologia determinada, mas veiculam o método fundamental do capitalismo para sair da crise e reconstituir suas margens de lucro (Coggiola, 1996, p. 196)

Somam-se a isto as ‘brechas’ deixadas pela LDB que diz ser a EF componente curricular obrigatória da educação básica, porém, “afirma também que ela deve ser integrada à proposta pedagógica da escola [apesar de a], proposta pedagógica da escola [ser] uma tarefa de ação educativa, não [uma] tarefa legal” (Brito, 1997, p. 119). Logo, a EF

2 Decorrente do fato de os gastos serem superiores às arrecadações, o que ‘justificaria’ as privatizações por exemplo.

pode ou não constar deste projeto pedagógico, ou mesmo constar de diversas formas, nem sempre democráticas. Um exemplo disto é que, como vimos, o Estado burguês em Goiás acabou com o ensino de EF em vários níveis de escolarização, entre eles o período noturno, contudo,

a presença dos professores de educação física pode ser decisiva para que na elaboração da proposta pedagógica da escola nenhuma criança seja penalizada com a exclusão da educação física, nenhum jovem estudante do noturno seja privado da educação física, sujeitos que são de direitos iguais aos de outros jovens. É necessário destacar que enquanto jovens de classe média podem, eventualmente, ter acesso a outras práticas corporais (esportivas ou não), os jovens dos cursos noturnos necessitam do espaço escolar para exercer essas práticas, garantindo-lhes o direito à oferta de uma educação física lúdica, esportiva, de exercícios, onde a convivência exercita os corpos e as relações sociais fraternas (Brito, 1997, p. 120).

De forma semelhante Vago (1997, p. 133) afirma, quanto ao número de aulas de EF previstas na nova LDB, que a escola,

se desejar, pode reduzir a sua carga de ensino para 50 horas, com módulos de aula de 25 minutos (...). No limite, se a escola ou sistema de ensino quiserem que todas as horas destinadas ao ensino de Educação Física sejam dadas de uma só vez, num determinado mês letivo, até isso eles podem fazer, porque a lei permite (art. 23).

Certamente é disto que a Secretaria de Educação do Estado de Goiás lança mão para cogitar a possibilidade de reduzir a carga horária das aulas de EF na rede pública. Aqui ficamos curiosos quanto aos efeitos futuros disto, em termos salariais e de desemprego para os docentes da rede. Como vemos, a própria legislação permite ao Estado burguês adequar-se aos processos de acumulação capitalista de forma... legítima. Enfim, respaldada na própria LDB a política educacional estadual e municipal em Goiás parece de fato legítima, fazendo com que o Estado permaneça (supostamente) neutro diante de interesses de classe antagônicos. Como disse Apple (1989, p. 69), “numerosas leis e regulamentos nas áreas da educação, da saúde, mídia, família etc., tendem a reproduzir as formas das relações sociais e contratuais exigidas pelo capital...”.

O ESTADO ‘MÍNIMO’ TAMBÉM É MÁXIMO... PARA O SISTEMA ESPORTIVO DE ALTO RENDIMENTO

Neste mesmo contexto em que a EF sofre cortes em seus programas nas escolas estaduais e municipais de Goiás, o Estado mantém uma política ‘pública’ de EAR na escola a partir da Copa BEG e dos Jogos Escolares Municipais, numa proposta de desenvolvimento esportivo muito semelhante àquela praticada nos anos 60-70, quando a EF foi tratada como base da pirâmide esportiva, pois neste contexto, segundo Rigo (1995, p. 88) uma série de políticas públicas foi efetivada pelo poder público, “fortalecendo a posição do [SEAR] enquanto fio condutor para a Educação Física”. Entre elas, podemos citar a Política Nacional de Educação Física e Desporto – que, por sua vez, era subsidiada pelo Diagnóstico da Educação Física e Desporto, realizado em 1975 –, a qual, junto com o Plano Nacional de Educação Física e Desporto (PNED) definia a linha das ações governamentais neste setor.

Contudo, Rigo (1995, p. 89) observou que a concretização, na prática, dos objetivos então propostos à EF – a aptidão física e a iniciação e especialização esportiva³ – nunca ocorreu, num processo que ele chamou “pseudoconcreticidade” da esportivização da EF nas escolas. Entre os motivos listados pelo autor para que se desse esta “*pseudoconcreticidade*” estão: a) as diferenças exorbitantes entre a realidade das instituições escolares (principalmente as públicas), e a realidade dos “clubes” ou outras instituições, que genuinamente trabalham com o [SEAR]”; b) os aspectos infra-estruturais (espaço físico, materiais etc...), passando pelo próprio tempo necessário (número de sessões semanais), “onde nos treinamentos de atletas, esse tempo chega a ser diário, vemos que há uma distância muito grande entre as três sessões semanais de [EF], numa quadra aberta, de cimento...”; c) a distância aumenta mais se comparamos os recursos humanos envolvidos. Além de “relações entre atletas e técnicos até mesmo em individual”, no SEAR estão “vários outros profissionais como médico, psicólogos, nutricionistas,

3 Vale lembrar que nesse momento a influência ideológica e cultural norte-americana era tão forte, que mesmo a Escola Norte-Americana de Treinamento Desportivo (TUBINO, 1979), que utiliza o sistema escolar e universitário como base para a formação das seleções nacionais, foi copiada no país.

6 FERREIRA, M. G. O esporte de alto rendimento como política pública ...

[etc]...”; d) o SEAR utiliza condições científicas e tecnológicas longe da realidade escolar, pois necessita de “invenções tecnológicas, novos materiais, cada vez mais sofisticados e mais complexos visando índices melhores, por outro lado, o máximo de tecnologia que chega às aulas de [EF] são varas de bambu...”.

Entretanto, ainda segundo Rigo, esta concepção de EF/esportes “apesar das evidentes contradições insiste em sobreviver” não só nas áreas estadual e municipal em Goiás, mas também na federal. O governo FHC (via Indesp),⁴ embora de um lado já aponte para outra perspectiva para o esporte escolar, a qual chama de Esporte Educacional (Tubino, 1992), rompendo com o modelo antiquado de esportivização dos anos 70, de outro implanta os Centros de Excelência Esportiva (CEE) em universidades públicas (como a UFRGS e a UFMG), cujo objetivo é detectar e encaminhar aos clubes e/ou empresas possíveis talentos esportivos (Ferreira, 1996). Vale lembrar que o mesmo governo federal que promove o esporte educacional, via Indesp, também implanta os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de EF. Ou seja, o governo faz ao mesmo tempo uma proposta de currículo de EF às escolas (os PCNs) e uma outra de esporte, completamente desvinculada daquela. Será mais uma vez o esporte visto como ‘fim em si mesmo’ na escola? E se aliarmos isto à política dos CEE, tal argumento não será reforçado? E mais, o governo federal, em função da ‘crise fiscal’ do Estado (que justifica o corte do salário do funcionalismo público, para conter o déficit) alegou, em 1996, não poder atender as demandas salariais dos docentes das universidades federais em greve; contudo, ao mesmo tempo, durante a greve, liberou cerca de um milhão de dólares para a construção do CEE na UFRGS. Enfim, para o governo neoliberal de FHC não há dinheiro para o povo e para as escolas, mas há para banqueiros falidos e para as elites do SEAR.

Particularmente em Goiás, a Copa BEG⁵ e os *Jogos Escolares Municipais* reproduzem mais de perto o modelo dos anos 70, pois

4 Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto, que foi por muito tempo vinculado ao Ministério Extraordinário dos Esportes cujo Ministro foi Pelé, hoje garoto propaganda de FHC. Seria isto mais uma evidencia do ‘compadrio’ entre o Estado burguês e o sistema esportivo de alto rendimento?!

5 Banco do Estado de Goiás, principal patrocinador do Jogos.

naquele momento “os JEBs [eram] um instrumento revelador de talentos [sendo] os jogos escolares (...) a menina dos olhos de ouro desta proposta rigo, (1995, p. 90). Ora, segundo Bastos (1996, p. 43), a Copa BEG reproduz este modelo, pois observando o ensino de EF nas escolas viu claramente “*a ênfase do Esporte que o professor dava com relação à sua participação na COPA BEG*”, i. e.,

durante uma simples aula de Educação Física e até nos momentos de treinamento das equipes, percebe-se grandes transtornos nas transmissões do saber, pois este é meramente técnico, no qual a aptidão física e os melhores gestos técnicos são a base da equipe de competição. Essa situação leva à uma diferenciação entre os alunos, onde os menos aptos; os mais baixos; os mais lentos e os de pouca técnica, são colocados somente para assistir e torcer. De acordo com relato de uma professora, percebe-se que a visão ‘holística’, defendida pela mesma, durante a Copa BEG não existe; aos alunos nada é transmitido para conhecer e criticar este processo seletivo.

Assim, a ausência deste saber na escola impede que o aluno faça uma leitura crítica da realidade a partir de seus interesses de classe, o que ajuda a legitimar a acumulação capitalista. Com efeito,

a realização de uma competição, seja ela patrocinada pelo Itaú, Beg, Bamerindus e outros, tem uma finalidade de marketing, na qual a divulgação da instituição patrocinadora fica a todo momento evidenciada nos meios de comunicação (...), [tornando os alunos] instrumentos de marketing, através do uso de camisetas, bonés, adesivos etc. (Bastos, 1996, p. 43).

De fato, como disse Apple (1995, p. 205),

uma vez mais, nossas instituições educacionais estão sendo reconstruídas como um local para a geração de lucro. Os estudantes, sua experiência cotidiana – seu senso comum – terá sido formado em torno da transformação do conhecimento (e de si próprios) num local para a produção do lucro.

Ou seja, “o que importa aqui é que (...) nós vendemos nossas crianças como audiência cativa para os comerciantes”.

ENTÃO POR QUE MANTER ESTA HEGEMONIA DO SEAR? COMO REALMENTE ELA POSSIBILITA A ACUMULAÇÃO E A LEGITIMAÇÃO CAPITALISTA NAS ESCOLAS?

Ana Márcia de Souza (1994), ao analisar pontos essenciais da lógica mais ampla do capital e sua influência no ensino de EF, particularmente a partir da hegemonia do SEAR na escola, destaca que a presença desta política possibilita, em primeiro lugar, ampliar o consumo do esporte espetáculo⁶ e das mercadorias a ele associadas. Para a autora, a EF auxilia este processo quando,

trabalha, ainda que de forma rudimentar, o gesto esportivo, suas técnicas, suas táticas e regras..., [fornecendo] um mínimo de base a seus alunos para que eles compreendam e possam consumir o esporte espetáculo. [Em segundo lugar, a EF]... contribui com o esporte espetáculo ao desenvolver nos alunos uma receptividade corporal [acrítica] ao mundo esportivo em geral.

Além disto, a EF, ainda nesta visão, desenvolve “uma obediência inquestionável às regras esportivas”. Por fim, a autora considera que assim agindo, a EF também reforça a noção de que se deve consumir “uma série de materiais para a prática esportiva, tais como agasalhos, tênis e materiais específicos”.

A CONSEQÜÊNCIA DESTA POLÍTICA PÚBLICA PARA A EF/ESPORTE: A EXCLUSÃO SOCIAL

Primeiro há exclusão em relação ao saber elaborado sobre a cultura corporal (CC), já que as classes populares são impedidas de

6 É o esporte que recebe ampla cobertura e na verdade não sobrevive sem o total apoio dos meios de comunicação de massa, incorporando por isto e com isto a lógica destes, qual seja, apoiar e atender as exigências dos patrocinadores em função do público telespectador (e consumidor!), para o que lança mão de estratégias de marketing e publicidade etc.

acessá-lo. Ora, como socializar este conhecimento com cortes nos programas de EF nas escolas públicas? A prioridade neste caso é a socialização do saber no tocante à CC, ou à detecção e encaminhamento de alguns poucos talentos esportivos? Enfim, neste caso, a EF assume os códigos, valores e práticas do Sistema Educacional (SED) ou é submetida aos códigos, valores e práticas do SEAR? De fato esta última situação ocorre. Neste caso, a EF não possui autonomia em relação ao SEAR, e muito menos busca construir sua própria identidade pedagógica junto ao SED. No SEAR um dos códigos mais fundamentais é o da seleção, i. e., são escolhidos os mais ‘aptos’ e ‘talentosos’ em detrimento dos menos ‘aptos’ e ‘talentosos’ (Kunz, 1994). Assim, como socializar a todos o saber escolar? Além disto, como sabemos, o valor supremo do SEAR é levar o indivíduo a maximizar sua *performance* atlética e seu rendimento esportivo, e, não, maximizar os conhecimentos do indivíduo a respeito do esporte como fenômeno sócio-cultural (incluindo aí os aspectos técnico-táticos). Ou seja, esta perspectiva de EF admite que sua função essencial é desenvolver a aptidão física e a iniciação esportiva do educando, num processo em que “o esporte é [o conteúdo] selecionado porque possibilita o exercício do alto rendimento” (Soares *et al.*, 1992, p. 36). Porém, numa perspectiva histórico-crítica, que podemos confrontar com a anterior, a EF desenvolve

uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, dança, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (Soares *et al.*, 1992, p. 38).

Assim, na perspectiva da aptidão física, restringimos o saber escolar da EF ao esporte, sem contemplar de forma multilateral as várias possibilidades pedagógicas do CC, tais como a educação para a saúde, para o lazer, para a estética etc.. Enfim, acreditamos que a justificativa para a presença da EF nas escolas deve situar-se para além de suas várias contribuições pedagógicas. O caminho tem como direção a legitimação de uma EF que não exclua, contrapondo, essas possibilida-

des, mas que se situe entre elas, enquanto uma síntese advindo, daí o ‘porquê’ do conceito de CC. Infelizmente, isto é impedido de ocorrer quando se promove o tipo de política pública que ora prevalece em Goiás.⁷

Podemos ainda mencionar um outro processo de exclusão, decorrente da perpetuação deste tipo de política pública, que reforça a “ideologia colonialista e imperialista do esporte moderno”(Faria Júnior, 1996, p. 61). Assim, se queremos uma EF que atenda aos interesses de classe dos trabalhadores e seja sensível a uma sociedade multicultural (MCLT) como a nossa, então precisamos refletir mais sobre quais culturas são negadas e silenciadas e quais são privilegiadas na escola, devido à hegemonia do SEAR.

Com relação às “culturas negadas e silenciadas no currículo” (Santomé, 1995, p. 159), se colocarmos foco nas manifestações/expressões corporais das diferentes culturas que compõe o Estado/a ‘Nação’, estamos indo de encontro a uma concepção histórico-crítica de EF. Nesta, uma reflexão sobre a cultura corporal do homem brasileiro não pode jamais excluir um exame das práticas corporais dos povos indígenas, dos imigrantes alemães, japoneses, italianos e outros, do homem sertanejo, do povo afro-brasileiro, do homem do campo (o ‘caipira’) etc.

Logo, existe aí um farto material simbólico-cultural a ser explorado e desenvolvido e que pode ajudar na tarefa que propusemos momentos antes: desenvolver um MCLT crítico, contra-hegemônico na EF. Um exemplo disto é que, ao propormos uma aula de aeróbica, podemos utilizar o Frevo – manifestação típica da dança folclórica pernambucana. No entanto, poderia ser o *reggae* do Maranhão ou da Bahia, o maracatu do Recife, a dança ou outras práticas afro-brasileiras novamente da Bahia, o samba do Rio de Janeiro, a chula e/ou a dança dos facões do Rio Grande do Sul, o carimbó do Pará. Por outro lado, poderíamos ainda confrontar conteúdos ‘específicos’ de uma dada região com os de outra, ou ainda tematizar o mesmo conteúdo e sua manifestação diversificada como o samba que é diferente na Bahia e no Rio de Janeiro, ou mesmo

7 Nunca é demais lembrar que este tipo de política pública é hegemônica em praticamente todo país, não se limitando a realidade de Goiás.

confrontar o punhobol (jogo de origem alemã), o basquetebol (de origem norte-americana), o futebol (de origem inglesa), o judô (de origem nipônica), a capoeira (de origem brasileira) etc. Assim, quem sabe contribuiríamos para uma “pedagogia intercultural”, em que a mudança é um aspecto central, pois toda cultura, entrando em contato com as demais, precisa aceitar que pode, com efeito, “ver-se desestabilizada, relativizada, até mesmo contestada em algumas de suas postulações essenciais, exposta à crítica e à auto-crítica” (Forquin, 1993, p. 139). Enfim, tratar-se-ia de uma pedagogia “transformacionista” que permite ao aluno submeter sua própria cultura a um exame crítico, além de poder evoluir, ampliando sua representação do mundo a partir de outras representações possíveis. Mas é fundamental aqui destacarmos que esta proposição de conteúdos não pode jamais desvincular-se de uma certa proposição metodológica, i. e., a unidade conteúdo-método no currículo é vital na perspectiva acima aludida, caso contrário podemos estar jogando fora toda uma proposta pedagógica.

Estes conteúdos perdem seu valor simbólico-cultural se não forem tratados metodologicamente de forma a desenvolver nos alunos princípios da lógica dialética tais como a historicidade, totalidade, contradição, movimento etc., conforme preconiza a proposta histórico-crítica. No caso do futebol, (Soares *et al.*, 1992, p. 72) afirma que:

convém discutir sua história, lembrar seu passado “nobre” na Inglaterra do século XIX, bem como de sua chegada e incorporação no Brasil. Nesse quadro cabe evidenciar, por exemplo, a época em que o futebol se popularizou, deixando de ser um divertimento restrito à classe dominante, passando a ganhar os espaços das várzeas, dos morros, os espaços de festa e movimento do povo.

Ora, toda essa perspectiva se perde se nos limitarmos, apenas ao ensino dos gestos técnicos e as pré-condições orgânicas e motoras necessárias à *performance* neste esporte. Numa perspectiva como a da Copa BEG ou a dos Jogos Escolares Municipais, em Goiás, perdemos de vista esta noção de historicidade e também uma visão de totalidade dos conteúdos de ensino, uma vez que eles ficam isolados do contexto sócio-cultural, econômico e político mais amplo. Com isto, deixamos de explicitar também as contradições presentes neste fenômeno típico de

nossa cultura popular. Já com relação às pessoas deficientes, precisamos aprofundar nossas pesquisas, especialmente porque dispomos de poucos estudos sobre a cultura corporal destas pessoas, enquanto conteúdo de ensino. Além disto, só recentemente, como sabemos, o MEC – a partir da nova LDB – estabeleceu que não deve existir mais distinção e separação de espaço físico nas aulas para pessoas portadoras e não portadoras de deficiência.

Quanto às mulheres, parece claro que o tipo de política pública em tela não possui abertura suficiente para contemplar questões de gênero numa visão não sexista, pois

desde que os anseios de emancipação engajaram a mulher em atividades físicas, o direcionamento destas atividades tem sido mais voltado para aspectos de saúde, de estética e do bem estar consigo mesmo. [Porém], entre outras características de um mundo esportivo feminino, Brodtmann/Kugelmann (1994) apontam a maior predisposição à expressão dos sentidos, o maior desenvolvimento da fantasia e da criatividade, maior ludicidade. Na contraposição das possibilidades expressas pelos dois mundos esportivos - respectivamente feminino e masculino: cooperação/competição, sensibilidade/racionalidade, criatividade/produtividade, ludicidade/seriedade - evidenciam-se os “pólos” que o esporte, como praticado nas escolas, não deixa, por enquanto, conciliar (Saraiva, 1994, p. 298).

Finalmente, sobre a cultura das pessoas do meio rural, a perspectiva de reflexão sobre a cultura corporal pode ser motivo para aulas sobre as diferentes formas de canoagem ou natação em praias como expressões típicas de regiões litorâneas, além do futvôlei e do futebol de areia (*beachsoccer*), que virou esporte espetáculo na TV;⁸ e formas de canoagem ou natação em ribeirões e/ou balneários, em cachoeiras típicas de regiões interioranas, sem falar na possibilidade do futvôlei e do futebol nas margens dos rios, lagos etc. Vale ainda citar o handebol de praia

8 Anualmente durante o verão realiza-se o Campeonato Mundial de BeachSoccer na praia de Copacabana no Rio de Janeiro, cujas maiores estrelas são ex-atletas profissionais de futebol da seleção brasileira e de outros países. A *Rede Globo* de televisão tem transmitido ao vivo os jogos aos domingos no programa *Esporte Espetacular*.

muito comum no Nordeste e que também pode ser estendido para o interior. Aliás, em Brasília, a Federação de Handebol junto com Faculdades de EF da região promovem torneios de pólo aquático em águas abertas. Outro exemplo é a ‘olimpíada’ rural que ocorre no interior do Rio Grande do Sul em colônias de camponeses, onde são disputadas ‘provas’, tais como as de cortar de lenha com serrote e com machado, encher, levantar e transportar sacos de cereais, montaria a cavalo, tosquiaria de ovelhas, bocha, lançar touro de madeira e outras. Enfim, são práticas corporais típicas de quem enfrenta a lida da colheita no campo. Um exemplo internacional são as corridas que ocorrem na Holanda e nos demais Países Baixos que, nas épocas de cheia têm seus campos alagados. Trata-se de um verdadeiro ‘enduro’ através de regiões semipantanosas com corredores terminando a prova totalmente encharcados e sujos de lama. Esta é mais uma prática corporal relacionada com a realidade da vida dos moradores de uma determinada região (neste caso ela talvez tenha surgido da necessidade de atravessar os campos alagados). Enfim, através destes relatos podemos refletir com os alunos sobre o fato de que a cultura litorânea das grandes cidades não é ‘superior’ ou ‘melhor’ do que aquela do meio rural ou interiorano. São manifestações culturais distintas que resultam de condições de vida, hábitos, costumes igualmente distintos.

É interessante notarmos ainda que em Goiás existe uma organização social chamada AGLS – Associação de Gays, Lésbicas e Simpatizantes. Pois bem, como sabemos, realizou-se no mês de agosto, na Holanda, Os jogos gays com participação de atletas de todo mundo, tendo inclusive a AGLS/GO mandado um representante. A questão aqui é: por que a Secretaria Estadual/Municipal não incentiva o esporte gay em Goiás? Por que a AGLS não recebe recursos e demais incentivos para o desenvolvimento esportivo gays, lésbicas e simpatizantes? O Estado Burguês em Goiás simplesmente desconhece (?) o que poderíamos chamar de ‘esporte gay’.

PENSANDO ALTERNATIVAS

Antes de mais nada é preciso rediscutir neste contexto tanto o papel da universidade, quanto (e principalmente) uma nova concepção de Estado que seja de fato *publicizado*, e não um Estado ‘mínimo’ a

serviço dos lucros do capital. Pensamos que a universidade precisa criar um forte vínculo com sindicatos e associações de professores e de estudantes e com a comunidade escolar, bem como da população em geral, com o objetivo de proporcionar uma discussão sobre as políticas públicas de EF/Esporte, a partir da socialização, para as classes populares, do conhecimento hoje já acumulado sobre o tema. Essa socialização do conhecimento lhes permitiria a partir de sua própria realidade e necessidades (e de seu próprio saber) identificar seus interesses de classe e, assim, julgar qual(is) política(s) para o setor de EF/Esporte mais lhe convêm e quais não lhes convêm. Assim quem sabe alcançamos uma

maior integração entre a teoria crítica em educação e os movimentos sociais mais amplos (...). Essa integração deveria envolver uma cooperação mais estreita entre pesquisadores e professores universitários, professores de primeiro e segundo grau, e organizações populares tais como sindicatos e associações de moradores. (Silva, 1992, p. 91).

Já o Estado, em toda história da República Brasileira, sempre se pautou por uma conduta que Fedozzi (1997) chamou de “Estado patrimonialista”, um sustentáculo da “não cidadania” no país, e no qual prevalece: 1- uma “concepção tutelar do poder”, devido à primazia do Estado sobre a sociedade civil; 2 - uma “ausência da noção de contrato social” na qual o poder público reconhece que o ‘outro’, antes de mais nada, é portador de direitos sociais; 3 - uma “não-distinção entre o que é público e o que é privado, configurando a inexistência da noção republicana que está na base das democracias” e 4 - uma “permanente reposição da dualidade entre o país real e o país formal” (Fedozzi, 1997, p. 80).

Ora, a política pública que faz da EF a ‘base da pirâmide esportiva’, desde suas origens nos anos 70, sobrepõe o Estado à sociedade civil. Segundo Bastos (1996, p. 45), ela atende muito mais aos interesses dos patrocinadores e do próprio Estado capitalista, pois através de frases e cartazes apresentados durante as cerimônias de abertura da Copa BEG – tais como “Goiás promove as escolas no esporte”, “Goiás promove a juventude no esporte”, “Os atletas da Copa BEG são a certeza de uma

juventude saudável”, “O importante é competir com dedicação e educação”, “O esporte nos faz verdadeiros campeões” –o Estado e os patrocinadores do evento ficam em evidência, como os únicos incentivadores da prática esportiva”. Por tudo isto fica claro também que o Estado não permite que a população tome suas próprias decisões de forma crítica e esclarecida sobre o tema, além de lançar mão de mecanismos de exclusão dos professores da rede de ensino, como já dissemos. Desta forma, a cooptação e a exclusão política estão presentes nesta política. Vimos também que não se reconhecem os cidadãos como portadores de direitos sociais tais como saúde, lazer, educação pública etc., o que pode ser identificado na exclusão destes do acesso ao saber elaborado sobre a cultura corporal. Vimos ainda que o Estado atende aos interesses privados do capital via SEAR e, logo, supostamente não faz distinção entre “o que é público e o que é privado”. Por fim, insiste numa política de ‘base da pirâmide esportiva’ que não passa de uma “pseudoconcreticidade” da esportivização da EF, numa “permanente reposição da dualidade entre o país real e o país formal” (Rigo, 1994).

É preciso, portanto, uma concepção de Estado na qual a legitimidade advém não de “uma racionalidade formal-legal instituída exclusivamente pelas agências representativas do estado” (FEDOZZI, 1997, p. 198), mas sim de uma esfera pública representada tanto pela estrutura de participação segundo regras de natureza impessoal e universal, quanto pelos critérios de justiça distributiva na alocação dos recursos públicos. Enfim, um Estado cujas prioridades sejam: a) políticas de interesse público, priorizando, por exemplo, o lazer, a educação e a saúde da classe trabalhadora, e não os interesses privados do SEAR; b) uma gestão democrática da escola pública como local de socialização, para as classes populares dos saberes histórica e socialmente produzidos, acumulados e sistematizados pela humanidade, no âmbito da CC, e não como ‘base da pirâmide esportiva’; e c) construção da hegemonia popular, pois “toda comunidade decidindo, atuando, garante em grande parte a realização do decidido, inclusive junto aos órgãos responsáveis no [governo], (...), podendo, até, pressionar os administradores a cumprirem a vontade pública” (Moesch 1995, p. 45).

Enfim, é necessária promover um novo projeto político para a EF, o esporte e o lazer em Goiás, projeto este que tenderá ao fracasso se seus responsáveis não adotarem a metodologia do diálogo público, amplo e

aberto com os mais diferentes setores da sociedade civil de Goiás, reconhecendo cada cidadão e os movimentos populares organizados como seus interlocutores, dando voz e vez àqueles que sempre estiveram marginalizados, por não possuírem o mesmo poder econômico e político dos já tradicionais setores ligados ao SEAR, sempre privilegiados neste processo.

ABSTRACT

The present article discusses the public politics concerning to Physical Education/Sports at municipal and state level. The function of the burgeois state in charge of the process of accumulation and capitalistics legitimation is analised. The financial crisis of the state interrupted the programs o PE in the public schools, maintaing only those related to the hegemony of spotsrs of high efficiency. One may infer that through SEAR the State keeps its capitalistic legitimation in the are of corporal culture.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, Michael. O que os pós-modernos esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: GENTILI, Pablo, SILVA, Tomáz T. (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BASTOS, Wilson C. *Educação Física Escolar e a ideologia das competições (COPA BEG)*. Goiânia: UFG, 1996. [Memória de Licenciatura].
- BETTI, Mauro. *Educação Física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.
- BRACHT, Valter. *Sociologia crítica do esporte: uma introdução*. Vitória: CEFD/UFES, 1997.
- BRITO, Vera Lúcia A. *A Educação Física e a construção de uma nova escola, na ótica da LDB*. In: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (org.). *Educação Física Escolar em face à LDB e aos PCNs*. Ijuí: Sedigraf, 1997.

- COGGIOLA, Oswaldo. Neoliberalismo – futuro do capitalismo? In: KATZ, Cláudio, COGGIOLA, Oswaldo (Orgs.). *Neoliberalismo ou crise do capital?* São Paulo: Xamã, 1996.
- FERREIRA, Marcelo Guina. Projeto esporte educacional e Regulamentação da profissão ou...neoliberalismo e pós-modernidade: foi isto que nos sobrou? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 12, n. 3, p. 39-47, 1996.
- FEDOZZI, Luciano. *Orçamento participativo: reflexões sobre a experiência de PortoAlegre*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 1997.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases epistemológicas e sociais do conhecimento escolar*. Porto Alegre, 1993.
- GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: _____ (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- KUNZ, Elenor. *Trasnformação didático-pedagógica do esporte na escola*. Ijuí: Unijuí, 1994.
- MOESCH, Marutschka. Política de integração curricular. In: SILVA, Luiz H., AZEVEDO, José C. (Org.). *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- RIGO, Luis C. A educação física fora de forma. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 16 n. 2, p. 82-93, 1995.
- SACRISTÁN, J. Jimeno. Currículo e Diversidade Cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu, MOREIRA, Antônio F. (Orgs.). *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Alienígenas na sala de aula: introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SARAIVA, Maria do Carmo. O gênero: confronto de culturas em aulas de educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 15 n. 3, p. 247-252, 1994.
- SILVA, Tomás T. da. Currículo, conhecimento e democracia. In: _____. *O que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

- SOARES, Carmem Lúcia *et al.* *Metodologia de Ensino de educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOUZA, Ana M. O esporte: da luta pela igualdade à perda da identidade. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 16 n. 1, p. 31-35, 1994.
- TUBINO, Manoel J. Gomes. *As dimensões sociais do esporte*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1992.
- VAGO, Tarciso M. O esporte na escola e o esporte da escola: da negação radical para uma relação de tensão permanente - um diálogo com Valter Bracht. *Revista Movimento*, ano III n. 5, p. 04-17, 1996.