

UEM

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

EDUARDO BORBA GILIOLO

**O ESPORTE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO
MÉDIO: CONVENÇÕES IDEOLÓGICAS E RESISTÊNCIA**

EDUARDO BORBA GILIOLO

**MARINGÁ
2020**

2020

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**O ESPORTE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO
MÉDIO: CONVENÇÕES IDEOLÓGICAS E RESISTÊNCIA**

EDUARDO BORBA GILIOLI

**MARINGÁ
2020**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**O ESPORTE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO:
CONVENÇÕES IDEOLÓGICAS E RESISTÊNCIA**

Tese apresentada por EDUARDO BORBA GILIOLI ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a MARIA TEREZINHA
BELLANDA GALUCH

MARINGÁ
2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

G474e

Gilioli, Eduardo Borba

O esporte nas aulas de educação física no ensino médio : convenções ideológicas e resistência / Eduardo Borba Gilioli. -- Maringá, PR, 2020.
193 f.: il., figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Terezinha Bellanda Galuch.

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Educação Física - Esportes - Ensino médio. 2. Teoria crítica da sociedade. 3. Pseudoformação. 4. Indústria cultural. I. Galuch, Maria Terezinha Bellanda, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 373

EDUARDO BORBA GILIOLI

**O ESPORTE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO:
CONVENÇÕES IDEOLÓGICAS E RESISTÊNCIA**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Terezinha Bellanda Galuch – UEM

Prof. Dr. Carlos Antonio Giovinazzo Júnior – PUC – São Paulo

Prof. Dr. José Leon Crochick – Unifesp – Guarulhos

Prof.^a Dr.^a Marta Sueli de Faria Sforzi – UEM

Prof. Dr. Carlos Herold Júnior – UEM

31 de Julho de 2020.

Dedico este trabalho à minha mãe Elenice, à minha tia Aparecida, à minha esposa Silvana e à minha filha Maria Eduarda, com a certeza de que só foi possível finalizar esta importante etapa da minha formação acadêmica com o apoio e com a compreensão das pessoas que mais amo.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria Terezinha Bellanda Galuch, pelas experiências compartilhadas e pela competência, compromisso e amorosidade na condução de suas atividades laborais/formativas.

Aos professores, Dr.^a Marta Sueli de Faria Sforzi, Dr. Carlos Herold Júnior, Dr. Carlos Antonio Giovinazzo Júnior, Dr. Odair Sass e Dr. José Leon Crochick, pelas contribuições ao aperfeiçoamento da pesquisa.

Aos colegas de orientação, Analice, Bruna, Cleonice, Diego, Eduardo Sanches, Jéssica, José Mateus, Rubiana, Rui e Vinícius, pelos momentos de estudo e de reflexão comungados.

À amiga Alba, pelas oportunidades profissionais a mim proporcionadas, bem como pelo apoio e incentivo ao meu ingresso no doutorado.

Aos companheiros de trabalho dos colégios Manoel Romão Netto, Paraná, Loanda e da Facinor, por dividirmos as alegrias e as angústias do trabalho educativo.

À colega Ivanize, funcionária do Núcleo Regional de Educação de Loanda, pelo auxílio no processo de autorização da pesquisa pela Seed-PR.

Aos diretores dos colégios participantes da pesquisa de campo, André, Djaci e Marli, pela solicitude para a coleta dos dados empíricos.

A todos os meus alunos, razão maior do esforço de qualificação profissional.

Ao Hugo, pela esmera atuação na secretaria acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM.

A três passos de distância (Minima Moralia)

É apenas na distância em relação à vida que se desenvolve a vida do pensamento que realmente atinge a vida empírica. [...]

A distância não é nenhuma zona de segurança, e sim um campo de tensões. [...]

Essa distância entre o pensamento e a realidade nada mais é ela própria senão aquilo que a história depositou nos conceitos (ADORNO, 1992, p. 111).

GILIOLI, Eduardo Borba. **O ESPORTE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: CONVENÇÕES IDEOLÓGICAS E RESISTÊNCIA.** (193f.). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Maria Terezinha Bellanda Galuch. Maringá, 2020.

RESUMO

O esporte configura-se como o protótipo das práticas corporais da modernidade, e sua centralidade como conteúdo escolar suscita questionamentos, especialmente a respeito da forma como é trabalhado nas aulas de educação física, muitas vezes, semelhante a práticas esportivas extraescolares. Esta reprodutibilidade é alimentada, em grande medida, pela ausência de reflexões históricas sobre o esporte, reflexões capazes de conduzir à elaboração do passado. Nesta pesquisa analisa-se como o esporte é tratado nas aulas de educação física na etapa final da educação básica, cuja população e amostra foram constituídas por 148 alunos do terceiro ano do ensino médio, de três colégios do noroeste do Paraná. Foi aplicado um questionário com perguntas abertas e fechadas elaborado para as finalidades dessa pesquisa. A análise dos dados foi realizada mediante os conceitos de indústria cultural, pseudoformação e elaboração do passado, conceitos caros à Teoria Crítica da Sociedade, revelando os seguintes aspectos: (1) nas orientações curriculares de documentos oficiais não está explicitada a necessidade de se estudar o percurso histórico do esporte; (2) o esporte, especialmente o futsal, o voleibol, o handebol e o basquetebol, é o conteúdo predominante nas aulas de educação física; quando realizado, o trabalho com as ginásticas e as lutas enfatiza aspectos teóricos; (3) as temáticas mais presentes nas aulas de educação física, segundo o depoimento dos alunos, são as regras, a tática e a estratégia de competição, a origem do esporte e as técnicas dos movimentos corporais; (4) os alunos – em maior número as meninas – consideram a escola a instituição que mais contribuiu para o seu conhecimento sobre o esporte; (5) a maioria dos alunos associa a origem do esporte à Antiguidade, sendo que, no que se refere aos objetivos, às regras, aos praticantes, às técnicas corporais e ao nível de violência, reconhecem as rupturas entre as práticas corporais antigas e medievais e o esporte moderno. A compreensão do esporte como um fenômeno atemporal, em consonância com os ditames da indústria cultural, limita o conhecimento tanto do objeto particular, quanto da totalidade que o medeia, dificultando a crítica e a resistência à barbárie que lhe acompanha.

Palavras-chave: Educação Física; Teoria Crítica da Sociedade; Indústria Cultural; Esporte; Pseudoformação.

GILIOLI, Eduardo Borba. **SPORT IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES IN HIGH SCHOOL: IDEOLOGICAL CONVENTIONS AND RESISTANCE**. (193f.). Thesis (Doctorate in Education) – State University of Maringá. Supervisor: (Maria Terezinha Bellanda Galuch). Maringá, 2020.

ABSTRACT

Sport is featured as the prototype of body practices in modernity. And its centrality as a school subject induces dubiety, especially when it comes to how it is carried out in Physical Education classes, oftentimes, similar to extracurricular sports practices. This reproducibility is mostly fed by the absence of historic reflections about sport. These reflections are able to lead to a formulation of the past. Considering the historicity of the matter is essential for its enhancement, and that's an issue announced by Brazilian national legislation as a goal to be achieved in high school. In this paper, it is analyzed how Physical Education classes deal with sport in the final stage of basic education, which population and sample of this research was composed by 148 third-grade students of three schools from northwest Paraná. The data analysis was accomplished through the concepts of cultural industry, pseudo-formation and working through the past, which are esteemed to The Critical Social Theory, acknowledging the following aspects: (1) curricular guidelines from official documents do not explicit the need of studying sport's historical course; (2) sport, especially soccer, volleyball, handball and basketball is the main subject in Physical Education classes, when performed, the activities with gymnastics and combat emphasize the theoretical aspects; (3) the most common topics in Physical Education classes, according to students, are the rules, tactics and strategies of competition, sport's origins and body movements techniques; (4) the students - mainly the girls - see the school as the institute that most contributed to their knowledge about sport; (5) most of the students associate sport's origins to Old Age, considering that when it comes to goals, rules, players, body movements techniques and level of violence, they can recognize the ruptures between Old Age and Medieval body movements and Modern sport. The comprehension of sport as a timeless matter, according to the precepts of cultural industry, narrows knowledge both of the particular subject and of the totality that goes with it, making it difficult to criticize and resist the barbarism that is enduring.

Keywords: Physical Education; Critical Social Theory; Cultural Industry; Sport; Pseudo-Formation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM	– Banco Mundial
BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
COI	– Comitê Olímpico Internacional
DCE-EF	– Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica – Educação Física
FMI	– Fundo Monetário Internacional
IDEB	– Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDP-EF	– Livro Didático Público de Educação Física do Estado do Paraná
LLECE	– Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
NRE	– Núcleo Regional de Educação
OC	– Orientações Curriculares para o Ensino Médio
OCDE	– Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	– Organização das Nações Unidas
PCNs	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNs+	– Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – Orientações Curriculares Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais
PNUD	– Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPE	– Programa de Pós-Graduação em Educação
Seed-PR	– Secretaria de Estado da Educação do Paraná
UEM	– Universidade Estadual de Maringá
Unesco	– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	– Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Ilustração 1** – Os dez conteúdos mais desenvolvidos nas aulas de educação física **p. 119**
- Ilustração 2** – Os 10 conteúdos com mais aulas teóricas e práticas **p. 120**
- Ilustração 3** – Os 10 conteúdos que mais tiveram aulas teóricas e práticas. **p. 121**
- Ilustração 4** – Período histórico no qual o esporte se originou, na concepção dos alunos **p. 138**

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Alunos por escola, turmas e sexo	p. 113
Quadro 2	– Conteúdos desenvolvidos nas aulas de educação física	p. 113
Quadro 3	– Dimensões destacadas nas aulas de educação física	p. 115
Quadro 4	– Aprofundamento no esporte	p. 116
Quadro 5	– Comparação das práticas corporais realizadas na Antiguidade e na Idade Média com o esporte atual	p. 117
Quadro 6	– Importância das instituições para a ampliação do conhecimento dos alunos sobre o esporte	p. 117
Quadro 7	– Classificação das respostas dos alunos, comparando-se os objetivos das práticas corporais	p. 142
Quadro 8	– Classificação das respostas dos alunos, comparando as regras das práticas corporais	p. 142
Quadro 9	– Classificação das respostas dos alunos, comparando o nível de violência das práticas corporais	p. 143
Quadro 10	– Classificação das respostas dos alunos, comparando as técnicas das práticas corporais	p. 143
Quadro 11	– Classificação das respostas dos alunos, comparando os participantes das práticas corporais	p. 143

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Características da amostra	p. 112
Tabela 2	– Os dez conteúdos mais praticados pelos alunos (Σ Frequentemente e Sempre), estratificados por escola, de acordo com a sua ordem hierárquica	p. 119
Tabela 3	– Ordem hierárquica das temáticas esportivas mais estudadas, segundo a percepção dos alunos (Σ Frequentemente e Sempre).	p. 130
Tabela 4	– Avaliação dos alunos sobre a importância dos meios que contribuem para a melhoria do conhecimento sobre o esporte	p. 136
Tabela 5	– Associação entre o volume de aulas esportivas e as respostas sobre o período histórico que originou o esporte	p. 139
Tabela 6	– Comparação entre práticas corporais antigas e medievais e o esporte	p. 140

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
2. INDÚSTRIA CULTURAL, PSEUDOFORMAÇÃO E ELABORAÇÃO DO PASSADO: CONCEITOS FUNDAMENTAIS PARA A ANÁLISE DA HISTORICIDADE DO ESPORTE	27
3. A CONSTITUIÇÃO DO ESPORTE MODERNO: DAS ESCOLAS PÚBLICAS INGLESAS À INDÚSTRIA CULTURAL	47
3.1. A origem do esporte moderno nas escolas públicas inglesas.....	47
3.2. Esporte e Indústria Cultural: implicações (de) formativas	60
4. ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO: A HISTORICIDADE DO ESPORTE EM QUESTÃO	75
4.1. Desenvolvimento de competências e habilidades; Linguagem unidimensional e aprisionamento do objeto	84
5. O ESPORTE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ENTRE A RESISTÊNCIA E A BARBÁRIE	110
5.1. Instrumentos e procedimentos metodológicos	110
5.2. População e amostra	110
5.3. Instrumento e coleta de dados	112
5.4. Método de análise dos dados	117
5.5. O esporte e a hegemonia do conteúdo e da forma	118
5.6. O ensino do esporte e a necessidade de elaboração do passado	137

6. CONCLUSÃO	158
REFERÊNCIAS	164
APÊNDICES	182
ANEXOS	190

1. INTRODUÇÃO

Assim como muitos professores de educação física, iniciei a graduação motivado, em grande medida, por minhas vivências esportivas. O desejo de trabalhar com treinamento esportivo sucumbia a perspectiva de atuar na docência escolar, mesmo porque entre as décadas de 1980 e 1990 o campo das atividades físicas extraescolares teve uma considerável expansão no mercado de trabalho¹, enquanto a área escolar enfrentou problemas para se justificar como um componente curricular no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que, com várias alterações, continua em vigor.

Segundo Nozaki (2004), essa dificuldade é influenciada pelo desgaste do modelo produtivo taylorista-fordista pela demanda de um trabalhador mais adaptado às atividades manuais, mecânicas e repetitivas, características historicamente associadas à função que o poder público espera da educação física no ambiente escolar. Para o autor, com a introdução do modelo de produção flexível, a educação física deixa de ter a importância de outrora.

À medida que as oportunidades profissionais me foram surgindo, tendo em vista as necessidades materiais e as condições objetivas, fui levado a trabalhar em escolas de educação básica na região de fronteira entre o Estado de Mato Grosso do Sul e o Paraguai.

No fim do ano de 2004, mediante aprovação em concurso público no Estado do Paraná, para a docência nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, comecei a atuar como professor de educação física. Aproximadamente seis meses após a efetivação no cargo, passei a desempenhar a função de técnico pedagógico no Núcleo Regional de Educação de Loanda² (NRE), atividade exercida até o fim do ano de 2010.

A participação na elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica (DCE-EF) e a coordenação regional dos Jogos Colegiais do

¹ A despeito do fetiche do 'personal trainer' que caracterizou o fim do século XIX e início do século XX, os dados do Ministério da Saúde, referentes ao ano de 2006, indicam que a maior parte da força de trabalho dos egressos dos cursos de educação física é absorvida pela educação escolar (PASQUIM, 2010).

² A estrutura administrativa da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed-PR) é formada por 32 NRE. A região de Loanda possui 12 municípios sob sua jurisdição.

Paraná foram as principais atribuições que me foram feitas no NRE. As exigências laborais dessa função, quando da gestão do então governador Roberto Requião, e a necessidade de aprofundamento teórico, proporcionaram-me momentos de estudos e de reflexões sobre a educação física, tendo como fundamentos o Materialismo Histórico-dialético, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Abordagem Crítico-Superadora, sendo esta última, a principal concepção crítica de educação física, materializada na obra *Metodologia do ensino da educação física*, publicada no ano de 1992 por um grupo de intelectuais da área, autodenominados Coletivo de Autores.

Tendo como referência o método materialista histórico-dialético, a ciência pedagógica histórico-crítica e a teoria psicológica histórico-cultural, essa abordagem trabalha com a oposição entre duas concepções de educação física: a perspectiva da aptidão física, cujo escopo é desenvolver as capacidades físicas dos sujeitos para uma melhor adaptação às demandas sociais; a reflexão sobre a cultura corporal e a apropriação do conhecimento sistematizado sobre as práticas corporais, possibilitando a crítica aos problemas sociais e a busca pela superação das formas de exploração do homem pelo homem. Para os autores, a primeira perspectiva é hegemônica por sua funcionalidade ao sistema capitalista (SOARES *et al.*, 2005).

Com o objetivo de compreender melhor essas teorias críticas, tanto do campo geral da educação como do campo específico da educação física, em 2008, comecei a cursar disciplinas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), como aluno não regular, com ingresso como aluno regular, em 2011.

O direcionamento político do governo do Estado do Paraná – que possibilitou a elaboração do primeiro livro didático de educação física do Brasil financiado pelo poder público (PARANÁ, 2006b) – e o meu objetivo de pensar possibilidades de a educação física contribuir para a formação cultural dos alunos foram fundamentais para a definição do objeto de estudo da minha dissertação, intitulada *Livro Didático Público de Educação Física do Estado do Paraná: potencial formativo*.

A análise desse material foi embasada na matriz materialista histórico-dialética e o próprio arcabouço teórico assumido pelo livro: a Abordagem Crítico-superadora. Ao fim do trabalho, a análise dos conteúdos sugeridos pelo livro didático sobre a influência que a sociedade do consumo exerce sobre as práticas corporais, conduziu à percepção de que a Teoria Crítica da Sociedade poderia fundamentar a

reflexão sobre os limites e sobre as possibilidades formativas desse material didático, inclusive pelo fato de, ao propor uma análise crítica sobre os elementos da cultura corporal, o livro didático tratar alguns conceitos da própria Teoria Crítica da Sociedade, de uma perspectiva que não aquela defendida pelos autores que a constituíram.

Os primeiros esforços para relacionar os problemas da educação física aos fundamentos da Teoria Crítica da Sociedade foram possíveis com o início do curso de doutorado em Educação do PPE da UEM, no ano de 2017.

É importante refletir sobre a pertinência da educação física como componente do currículo escolar, levando-se em consideração suas possibilidades formativas, mesmo porque, historicamente, esse campo de conhecimento esteve fortemente associado às instituições médica e militar, portanto, vinculado primordialmente ao desenvolvimento da aptidão física dos alunos.

As décadas de 1970 e de 1980, no Brasil, marcaram a afirmação do esporte como expressão máxima das práticas corporais, mediante sua apropriação pela indústria cultural e pela sua consolidação como o conteúdo preponderante das aulas de educação física. O esporte desbanca a ginástica como conteúdo de ensino, mas o modelo da aptidão física permanece.

Nessa linha de raciocínio pode-se constatar que o objetivo é desenvolver a aptidão física. O conhecimento que se pretende que o aluno apreenda é o exercício de atividades corporais que lhe permitam atingir o máximo rendimento de sua capacidade física (SOARES *et al.*, 2005, p. 36).

Nesse sentido, muitos estudiosos da área começaram a criticar tanto a exclusividade esportiva, quanto o paradigma biológico legitimador dessas práticas educativas. No âmbito desse movimento crítico, emergiram consensos, equívocos e lacunas a serem preenchidas com novas pesquisas.

O valor formativo do esporte como conteúdo de ensino (MOLINA NETO, 2009), a necessidade de superação dos aspectos empíricos das aulas de educação física (KOLYNIK FILHO, 2014) e a importância da diversificação dos conteúdos desenvolvidos pelos docentes (OLIVEIRA, 2000) são aspectos consensuais entre muitos intelectuais da área.

Com relação aos equívocos sobre o esporte, Bracht (2009) expõe quatro que, para ele, merecem atenção.

1- 'Quem critica o esporte é contra o esporte'. Esse erro de compreensão é reforçado por uma visão maniqueísta de ser favorável ou contrário ao esporte. A análise crítica do esporte não é no sentido de negá-lo, mas de pensar o seu ensino de modo que o objeto seja cada vez mais desnudado ao aluno e não se limitar à replicação de formas adotadas por escolas de treinamento esportivo, ou de aulas livres, sem direcionamento pedagógico, cujo predomínio é do popular "rolar a bola".

2- 'Tratar criticamente o esporte nas aulas de educação física é ser contra a técnica esportiva e os que não são críticos são tecnicistas'. Criticar a técnica esportiva implica repensar o sentido de se ensinar os movimentos corporais que constituem o comportamento humano, não os negando, mas questionando os seus fins. Ensinar as técnicas dos movimentos corporais faz parte do ofício do professor de educação física, algo bem diferente é a subsunção das necessidades humanas à técnica. Por exemplo, em algumas atividades é necessário que o professor adapte a técnica às possibilidades³ dos alunos para que a atividade faça sentido, o que não exclui o ensino da técnica em função das exigências das regras oficiais das modalidades esportivas.

3- 'A crítica da pedagogia crítica da educação física era destinada ao rendimento enquanto tal, opondo-se diametralmente ao lúdico'. Esse mal-entendido

³ Na segunda metade da década de 2000, quando participei de uma reunião pedagógica em um colégio da região central de Curitiba, pude observar uma aula na quadra de esportes – sem cobertura e com sol a pino. Pela estatura dos alunos, imagino que a turma fosse do 6.º ano e o professor desenvolvia uma partida de voleibol nas regras oficiais, sem qualquer adaptação. Chamou-me a atenção o fato de o jogo permanecer por mais ou menos 10 minutos com a repetição de uma situação: um aluno sacava muito bem sem dar chance que os alunos da equipe adversária recepcionassem e devolvessem a bola para a quadra do sacador. Imagino que tenha ocorrido uns dez saques até o sacador errar o fundamento. Durante todo o tempo, os três jogadores das posições de ataque (posições 2, 3 e 4) da equipe sacadora, ficaram perto da rede, que estava próxima à altura oficial das disputas masculinas adultas (2,43 m), com os braços posicionados para a realização do bloqueio do ataque adversário. O detalhe é que mesmo que alguém da equipe adversária conseguisse recepcionar o saque e atacar, os alunos que estavam em posição de bloqueio não conseguiriam executar esse fundamento pela incompatibilidade entre a sua estatura, impulsão vertical e a altura da rede. Qual o sentido dessa atividade para os alunos que ficaram o tempo todo supostamente preparados para executar uma ação impossível sem algumas adaptações na regra do jogo? Em relação aos demais alunos, também cabe esse questionamento, uma vez que apenas se esforçavam para recepcionar o saque, sem sucesso. Nessa aula, trazida aqui como exemplo, a maioria dos alunos permaneceu imóvel na quadra, sob o sol escaldante de uma quinta aula do período matutino.

posiciona-se de forma positiva ao lúdico e de forma negativa ao rendimento. O rendimento físico, assim como a técnica, pode ter diversos sentidos e finalidades a depender dos motivos com os quais a ação é desencadeada pelo sujeito. Por seu turno, o lúdico é idealizado como se houvesse possibilidade de manter-se livre e distante da instrumentalização.

4- 'Tratar criticamente o esporte na escola é abandonar o movimento em favor da reflexão'. Nesse aspecto, o intuito é o de superar a superficialidade no trato com o conhecimento sobre a cultura corporal nas aulas de educação física e não o de opor a empiria à teoria. Tampouco se trata de substituir o ensino da técnica por conceitos da sociologia, da história e da filosofia, mas de abordá-los de modo que possam concorrer para uma prática cada vez mais reflexiva e para uma reflexão cada vez mais fortalecida pela concretude histórica.

Para Bracht (2009), infelizmente boa parte desses equívocos está cristalizada entre representantes da área, indicando que o debate é atual, pertinente e necessário.

A despeito do consentimento sobre a importância do esporte como conteúdo escolar, há muitos questionamentos com relação às razões e justificativas para mantê-lo nessa condição (MOLINA NETO, 2009). Diferentes argumentos implicarão em práticas distintas, tanto no que concerne à seleção dos conteúdos, quanto na forma de distribuição e de adequação desses conhecimentos entre as diferentes etapas do ensino, e na forma de avaliar o processo educativo.

Tendo em vista o referencial teórico adotado nesta tese, partimos do pressuposto que a educação física como componente curricular deve contribuir para a formação cultural dos educandos, que implica o aprofundamento pelo aluno nos conteúdos da cultura corporal, incluindo o esporte. A escola não forma atletas, artistas, historiadores, geógrafos etc., mas mediante a apropriação dos conceitos relacionados a esses componentes curriculares, o aluno amplia a possibilidade de compreensão do mundo e, conseqüentemente, aumenta as possibilidades de desenvolvimento da autonomia e de intervenção na sociedade à qual pertencem.

O aprofundamento no objeto refere-se à expansão qualitativa e à expansão quantitativa do conhecimento do sujeito, no caso da educação física isso ocorre em diversas frentes, por exemplo: por meio da ampliação das vivências corporais; da apropriação das regras, das táticas e das técnicas; da apreciação estética do

movimento humano; da compreensão sobre a historicidade das práticas corporais; da análise dos fatores que influenciam a saúde individual e coletiva; da reflexão sobre a ênfase competitiva que permeia os elementos da cultura corporal, etc.

Como alerta Bracht (2009), não se trata de substituir as vivências pela reflexão, mas como nenhum objeto explica-se por si, e como a crítica ao conhecimento, em sua forma e em seu conteúdo, pressupõe a crítica à sociedade que produz esse conhecimento, é necessário pensar sobre os nexos entre o esporte e a lógica instrumental que rege as relações sociais, como forma de resistir à barbárie e de se opor aos mecanismos da indústria cultural como um sistema.

Diante da necessidade de proporcionar momentos de estudo e de reflexão aos alunos nas aulas de educação física – não restritos ao ambiente da sala de aula – algumas questões devem ser levadas em consideração, pois interferem sobremaneira nas aulas. Dentre elas, destacam-se as seguintes:

- 1- o tempo destinado a esse componente curricular;
- 2- a quantidade e variedade de conteúdos passíveis de ensino;
- 3- a necessidade de articular vivências motoras, elaboração conceitual e discussão de valores e atitudes;
- 4- as necessidades de tempo pedagógico para a apropriação de habilidades motoras, dada à diversidade de características do alunado e das condições materiais disponíveis;
- 5- a inadequação de se transformar a educação física em uma disciplina eminentemente teórica, pois isso equivaleria a descaracterizar a especificidade desse componente curricular (KOLYNIK FILHO, 2014, p. 12).

A esses aspectos expostos por Kolyniak Filho (2014) soma-se a não proposição da divisão dos conteúdos, por ano e por série, pelos documentos oficiais do currículo escolar⁴. Ao contrário das outras disciplinas curriculares, a educação física não possui essa tradição, o que, por um lado, implica liberdade para o docente organizar suas aulas; por outro lado, pode contribuir para a repetição de conteúdos e do formato das aulas ao longo do processo de escolarização, dificultando a ampliação da complexidade dos temas abordados, ao contrário do previsto na LDB para a etapa do ensino médio: “1- a consolidação e o aprofundamento dos

⁴ A BNCC (BRASIL, 2017a) apresenta uma proposta de seriação dos conteúdos da educação física, influenciando também a elaboração de outros documentos que passam a se pautar na orientação nacional, como o Referencial Curricular do Paraná (PARANÁ, 2018).

conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos” (BRASIL, 1996, p. 12).

Considerando-se que o esporte é o protótipo das práticas corporais na contemporaneidade e assume o protagonismo como conteúdo escolar nas aulas de educação física; levando-se em conta a necessidade formal expressa na LDB⁵, no que se refere à ampliação do conhecimento sistematizado pelos alunos na etapa do ensino médio; tendo em vista que o sistema da indústria cultural contribui em grande medida para a pseudoformação dos indivíduos e que a essa falsa formação se contrapõe a elaboração do passado⁶, o problema desta pesquisa está assim constituído: como a história do esporte é tratada na disciplina de educação física, na última etapa da educação básica? Que compreensão os alunos têm da história do esporte no terceiro ano do ensino médio?

Temos clareza que a história do esporte é apenas mais um aspecto no universo dos conteúdos da educação física, por isso não imaginamos a transformação dessa disciplina em aulas de História do esporte, mas diante da magnitude desse conteúdo escolar e pelo fato de o aluno do ensino médio passar ao menos três anos nessa etapa de ensino, compreendemos que seja importante que alguns aspectos da constituição histórica do esporte sejam evidenciados nas aulas de educação física.

Também sabemos que a não elaboração do passado do esporte, por si, não produz a barbárie, mas o paradigma positivista de conhecimento, a-histórico e funcional ao mecanismo social, reverbera sobre a historiografia esportiva que influencia as aulas de educação física e pode contribuir para a manutenção das formas de dominação e de violência vigentes.

⁵ Apesar de a atual LDB prever o aprofundamento dos conhecimentos na etapa do ensino médio e compreender a educação física como um componente curricular obrigatório, ao facultar aos alunos a participação nas aulas dessa disciplina com base em critérios de vigor físico, por força da Lei n.º 10.793 de 1º de dezembro de 2003 (BRASIL, 2003), retrocede-se ao entendimento da educação física como mera atividade física, semelhante à concepção subjacente ao Decreto-Lei n.º 69.450 de 1971 (BRASIL, 1972).

⁶ A elaboração do passado não pode ser confundida com qualquer perspectiva ou qualquer narrativa histórica, pois é preciso desvelar a violência e a dominação, sob o ponto de vista da totalidade dos seres humanos. Temos consciência de que a abordagem de apenas um aspecto de um dos conteúdos de uma única disciplina escolar não proporciona alterações substanciais na educação sistematizada, entretanto não deixa de ser uma possibilidade de resistência às injustiças sociais impressas nos objetos de ensino.

Ao falarmos em elaborar o passado, da perspectiva da Teoria Crítica, é preciso termos clareza que o objetivo é o de desvelar a história de dominação e de violência de uns indivíduos sobre outros, de modo a evitar a continuidade da barbárie, colocando em evidência o caráter irracional e ideológico das tentativas de amenizar ou de apagar da memória as injustiças sociais, seja pela justificativa do suposto progresso geral, seja pela relativização do sofrimento.

Por sua vez, alguns questionamentos são necessários para a compreensão pelo aluno da historicidade das práticas corporais e, por consequência, do esporte: 1- a reflexão sobre a alteração dos sentidos e dos significados das práticas corporais ao longo do processo histórico; 2- a relação entre a posição social dos sujeitos e as práticas corporais desenvolvidas por eles; 3- a compreensão de diferenças e de semelhanças entre as características do esporte moderno e as práticas corporais precedentes, levando-se em consideração a relação entre o objeto e a totalidade que o abarca.

Essas indagações podem contribuir para desmistificar o esporte como um fenômeno atemporal e nato do ser humano, assim como a competição que lhe é inerente.

Tendo em vista a problematização apresentada, foram estabelecidos os seguintes objetivos: 1) verificar como a história do esporte é abordada pelos documentos orientadores do currículo do ensino médio; 2) identificar os conteúdos estruturantes e específicos⁷ mais desenvolvidos nas aulas de educação física nessa etapa da educação básica; 3) compreender as temáticas esportivas mais presentes nas aulas de educação física; 4) analisar como os estudantes avaliam a contribuição das aulas de educação física para o conhecimento histórico que possuem sobre o esporte; 5) analisar o conhecimento histórico dos alunos em relação ao esporte.

Para atingir o primeiro objetivo específico realizamos uma análise documental das orientações oficiais do ensino da educação física no ensino médio; para a consecução dos demais objetivos, realizamos a coleta de dados empíricos, para o que elaboramos e aplicamos um questionário composto por questões abertas e por questões fechadas. Esse questionário foi respondido por 148 alunos de três escolas

⁷ Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a educação física (DCE-EF), os conteúdos da educação física são cinco: esporte; jogo; ginástica; luta e dança. Como exemplos de conteúdos específicos do esporte, temos: futsal; voleibol; basquetebol; handebol e tênis de mesa (PARANÁ, 2008).

estaduais do extremo noroeste do Paraná, no ano de 2018. Na sequência, passamos à apresentação estrutural da presente tese.

A reflexão sobre a indústria cultural como um sistema que contribui para a generalização da pseudoformação que dificulta a elaboração do passado e indis põe à capacidade de realizar experiências é o conteúdo do segundo capítulo. As pesquisas de Adorno (1972, 1992, 2006c, 2006d, 2006e, 2008, 2009, 2011), Adorno e Horkheimer (2006), Cohn (1986), Freud (2016), Galuch e Crochick (2018), Hobsbawm (2013), Horkheimer e Adorno (1973), Marcuse (1978, 1979, 2004) e de Vaz (2008) foram fundamentais.

No terceiro capítulo explicitamos a constituição do esporte como um fenômeno típico da modernidade e suas repercussões sobre a pseudoformação dos sujeitos, resultantes do imbricamento entre as práticas esportivas e o sistema da indústria cultural. Para fundamentar essa linha de raciocínio, algumas fontes foram relevantes, entre as principais, destacamos as seguintes: Brohm (1993), Dunning (1992b, 1992c, 2001a, 2001b), Elias (1992a, 1992b, 1992c), Elias e Dunning (1992a, 1992b), Freud (2016), Gonzalez (1993, 1991), Hobsbawm (1996, 2013) e Huizinga (2001).

Para estabelecer as relações entre o esporte, a indústria cultural e a pseudoformação, apoiamo-nos em Adorno (1992, 2006a, 2006e, 2006f, 2009, 2011), Adorno e Horkheimer (2006), Benjamin (1987b), Cardoso (1996), Dunning, Murphy e Willians (1992), Horkheimer e Adorno (1973), Marcuse (1978, 1979, 2004), Simson e Jennings (1992), Todd (1993), Vaz (2003, 2005, 2009, 2017), Vaz e Bassani (2013), dentre outros.

No quarto capítulo dedicamo-nos à análise de como o ensino do esporte é tratado em documentos norteadores do currículo da educação física no ensino médio, com particular atenção à história do esporte. Entre os documentos analisados e as fontes documentais secundárias, temos Banco Mundial (2011), Brasil (1972, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2008, 2017a, 2017b, 2017c) e Paraná (2006a, 2006b, 2008).

A análise dos dados empíricos da pesquisa está sistematizada no capítulo quinto desta tese. Inicialmente, caracterizamos a população e a amostra de pesquisa, explicitando os critérios de seleção dos sujeitos investigados. Apresentamos ainda, o processo de elaboração do instrumento e a cronologia da

coleta de dados, vinculando o questionário aos objetivos da pesquisa. Os estudos de Almeida, Dalben e Freitas (2013), Chirinéa e Brandão (2015) e de Lourenço *et al.* (2017) contribuíram para a sistematização da justificativa e dos critérios de inclusão do campo e da população da pesquisa, bem como para explicitar os limites dessa escolha metodológica.

Buscamos destacar quais os conteúdos menos e quais os mais tratados nas aulas de educação física, refletindo sobre: a) a dificuldade em se desenvolver conteúdos extraesportivos; b) as repercussões negativas do predomínio do esporte no ensino escolar; c) possibilidades de um ensino que vise experiências formativas na educação física.

Refletimos, também, sobre a forma com que os alunos avaliam as aulas de educação física no sentido de ampliar o seu conhecimento sobre a história do esporte. Por fim, analisamos a associação feita pelos discentes entre a origem do esporte e o período histórico destacado, bem como a comparação que os sujeitos fazem entre determinados aspectos das práticas corporais antigas e medievais e o esporte, à luz dos conceitos de indústria cultural, pseudoformação e elaboração do passado.

2. INDÚSTRIA CULTURAL, PSEUDOFORMAÇÃO E ELABORAÇÃO DO PASSADO: CONCEITOS FUNDAMENTAIS PARA A ANÁLISE DA HISTORICIDADE DO ESPORTE

Valemo-nos nesta seção da reflexão sobre conceitos da Teoria Crítica da Sociedade para analisar os limites do esporte como conteúdo escolar, bem como para apontar possíveis ‘brechas’ no sentido da formação crítica.

A apropriação do esporte pelos indivíduos sob a lógica da indústria cultural fortalece a pseudoformação, pois o movimento do objeto, ou a elaboração histórica do esporte, é abarrecida pela cultura afirmativa que positiviza o existente. Essa forma de pensamento limita-se à descrição da aparência dos fatos, apresentando uma ilusória harmonia entre o indivíduo e a sociedade, pois a sua finalidade é a aceitação e a manutenção da produtividade capitalista.

No texto *Teoria tradicional e teoria crítica*, Horkheimer e Adorno (1991) expõem a oposição entre a racionalidade positivista, cujo caráter tradicional e anti-humano concorre para a manutenção histórica da barbárie pela difusão da ideologia, e a razão verdadeira, essencialmente negativa, alicerce da Teoria Crítica da Sociedade.

A Teoria Crítica da Sociedade resulta de sistematizações de um grupo de pesquisadores conhecidos por fundarem o Instituto de Pesquisa Social⁸, popularmente chamado de Escola de Frankfurt. Alguns dos principais expoentes são Adorno (1903-1969), Horkheimer (1895-1973), Benjamin (1892-1940) e Marcuse (1898-1979). Esses autores, de origem judaica, viveram no contexto da maior explosão de barbárie da história, leia-se a Segunda Guerra Mundial; no âmago do nazifascismo, sob perseguições e exílio, elaboraram suas principais obras.

A reflexão sobre a conversão da promessa iluminista, de um mundo livre do mito e do medo, originalmente, guiado por forças racionais, em uma nova mitologização, dessa vez levada a cabo pela instrumentalização da própria razão, é

⁸ “O termo ‘Escola de Frankurt’ veio a ser usado amplamente, mas de forma muito vaga, para designar ao mesmo tempo um grupo de intelectuais e uma teoria social específica. Esses intelectuais estavam associados ao *Institut für Sozialforschung* (Instituto de Pesquisa Social), estabelecido em Frankfurt-sobre-o-Meno em 1923. No entanto, somente com a nomeação de Max Horkheimer para a direção do Instituto, em 1930, é que se estruturou a base do que mais tarde ficou conhecido como a ‘Escola de Frankfurt’” (SLATER, 1978, p. 11).

a questão que une os autores. Apesar da inerente irracionalidade do processo social, a razão não deixa de apresentar-se como tal.

O espírito pré-burguês arraigado à tradição religiosa⁹ foi superado e convertido em uma nova forma de heteronomia¹⁰. O esclarecimento que anteriormente possibilitou a constituição da indústria cultural agora é por ela combatido (ADORNO, 1972).

Centrais para a Teoria Crítica da Sociedade, os conceitos de indústria cultural, pseudoformação e a noção de elaboração do passado, mesmo em alguns momentos sendo tratados de maneira particularizada, não podem ser concebidos individualmente, pois são objetos interconectados que se expressam nas relações dos sistemas conceituais.

Os dois conceitos apareceram pela primeira vez na obra *Dialética do esclarecimento*, de Horkheimer e Adorno, publicado pela editora Querido de Amsterdã, em 1947. O conceito de indústria cultural é apresentado em um dos fragmentos que compõe o livro, já como título; o que se refere à pseudoformação é nomeado no fragmento 'Elementos do antissemitismo' e melhor desenvolvido em ensaio de Theodor Adorno, tornado público, em 1959, intitulado *Teoria da pseudocultura*¹¹ (GALUCH; CROCHÍCK, 2018, p. 15).

A expressão 'elaboração do passado' foi utilizada por Adorno em uma palestra proferida ao Conselho de coordenação para a colaboração Cristã-Judaica

⁹ Os antigos jogos medievais foram "dessacralizados" ao se converterem em esporte, mas nos limites da cultura afirmativa, a ciência não antagoniza de maneira profícua com a religião; ambas se complementam (MARCUSE, 1978). As orações realizadas antes ou ao término das partidas, o olhar para o céu em sinal de agradecimento a algum ser divino e a entrada no espaço de competição com o pé direito são exemplos de como as práticas esportivas incorporam a religião e a superstição.

¹⁰ "[...] o *a priori* do conceito de formação propriamente burguês, a autonomia, não teve tempo algum de constituir-se, e a consciência passa diretamente de uma heteronomia à outra: no lugar da autoridade da Bíblia, se coloca a do campo dos **esportes**, a televisão e as 'histórias reais'... (ADORNO, 1972, p. 148, negrito nosso). Na versão espanhola da tradução alemã, lê-se: "[...] *el a priori del concepto de formación propiamente burgués, la autonomía, no há tenido tiempo alguno de constituirse, y la conciencia pasa directamente de una heteronomía a otra: em lugar de la autoridad de la Biblia, se coloca la del campo de **deportes**, la televisión y las 'historias reales'*"[...] (ADORNO, 1972, p. 148, negrito nosso).

¹¹ "A palavra alemã *halbbildung* é frequentemente traduzida para a língua portuguesa como semiformação; a versão traduzida para a língua espanhola, no entanto, verte esse termo para pseudoformação. A ideia de semiformação remete à de formação pela metade, 'quase' uma formação, 'formação mais ou menos' e, desse modo, indica a pseudoformação, por isso, ambas as traduções são importantes para a discussão sobre o tema" (GALUCH; CROCHICK, 2018, p. 38).

no ano de 1959, posteriormente transformada em um capítulo de *Educação e emancipação*, sob o título *O que significa elaborar o passado* (ADORNO, 2006e).

A reflexão sobre os conceitos como expressão dos objetos de conhecimento que os originam não se concretiza à medida que o tratamento desses conceitos se limita à sua operacionalização. A compreensão do conceito pelo sujeito liberta o objeto quando o seu movimento histórico e o seu devir são explicitados; quando reduzido à sua funcionalidade, o objeto é aprisionado (GALUCH; CROCHICK, 2018).

Com base nesse princípio, trataremos com mais ênfase, inicialmente, o conceito de indústria cultural, para, em seguida, destacarmos seus aspectos pseudoformativos que rivalizam com a elaboração do passado.

A indústria cultural alimenta a pseudoformação e é por ela fortalecida. Já a elaboração do passado antagoniza com os conceitos anteriores, por apresentar possibilidades de crítica e de resistência à lógica social, mediante a concretização da experiência.

À medida que a universalização do valor de troca intrínseco à sociedade capitalista se impõe a todos os objetos, quer sejam simbólicos, quer sejam materiais, a indústria cultural se consolida.

O que se poderia chamar de valor de uso na recepção dos bens culturais é substituído pelo valor de troca; ao invés do prazer, o que se busca é assistir e estar informado, o que se quer é conquistar prestígio e não se tornar um conhecedor (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 131).

Historicamente, o período compreendido entre as duas guerras mundiais marca o arrefecimento do capitalismo concorrencial e o desenvolvimento do capitalismo monopolista, acentuando o poder e o controle das grandes corporações sobre os indivíduos, sobretudo dos grandes centros de produção culturais.

O cuidado de Adorno e de Horkheimer para expressarem de forma rigorosa o objeto em pauta justifica alguns dos posicionamentos dos referidos autores.

A expressão indústria cultural, conforme Adorno (1978) escreve muitos anos após a publicação da primeira edição da *Dialética do esclarecimento*, foi criada para substituir 'cultura de massas', uma vez que essa última expressão dá a entender que os produtos daquela indústria são gerados pelas massas e que os meios de comunicação somente os transmitem (GALUCH; CROCHICK, 2018, p. 17).

Concebida como um sistema, como totalidade coesa, a indústria cultural não se resume aos seus meios ou aos seus produtos, ademais os problemas relacionados à formação sob a ótica da mercadoria não podem ser compreendidos como consequência da disparidade entre 'alta' e 'baixa' cultura ou pelo denominado atraso cultural.

A crença de que a barbárie da indústria cultural é uma consequência do *cultural lag*, do atraso da consciência norte-americana relativamente ao desenvolvimento da técnica, é profundamente ilusória. Atrasada relativamente à tendência ao monopólio cultural estava a Europa pré-fascista. Mas era exatamente esse atraso que deixava ao espírito um resto de autonomia e assegurava a seus últimos representantes a possibilidade de existir ainda que oprimidos (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 109).

A despeito de os autores concordarem que pouco conhecimento é melhor do que nenhum, até porque a crítica pressupõe conhecimento, o cerne da questão exposta por eles não é ter muita ou pouca formação, mas considerar que a racionalidade instrumental dos processos formativos atinge a todos, atuando na constituição de uma falsa consciência e de necessidades criadas socialmente, pois as relações entre o indivíduo e a sociedade que o antecede são obnubiladas sob o véu tecnológico.

Certamente o conceito de indústria cultural não pode ser entendido literalmente, pois não é indústria, tampouco cultura. “Nem cultura: porque subordinada à lógica da circulação de mercadorias e não à sua própria – nem indústria: porque tem mais a ver com a circulação do que com a produção” (COHN, 1986, p. 19).

Historicamente, as obras de arte como elementos culturais, mesmo que em algumas situações também fossem mercadorizadas, protestavam contra as situações de endurecimento a que os indivíduos eram submetidos. Todavia, com a indústria cultural, os produtos culturais tornam-se hegemonicamente mercadorias pela universalização do valor de troca, perdendo seu caráter de crítica (ADORNO, 2008a).

Antes de a burguesia se afirmar no poder, a razão apresentava-se como um conhecimento que possibilitaria a compreensão dos fenômenos sociais e naturais de modo a emancipar os indivíduos do jugo do mito. A partir do momento que o

esclarecimento se associa ao modo de produção capitalista, “[...] dissolve-se a si mesmo” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 80); como sistema de dominação, recorre à opressão, consolidando as formas modernas de mistificação da realidade pelo aprisionamento da subjetividade dos indivíduos.

No excurso II da *Dialética do Esclarecimento*, intitulado *Juliette ou Esclarecimento e Moral*, Adorno e Horkheimer analisam como Juliette, pretendendo se libertar da tutela e dos tabus religiosos sobre os prazeres do corpo, acaba instrumentalizando as relações afetivas. Ao naturalizar o amor e o sexo, ela os converte novamente em mito (HANSEN, 2005), pois o pecado é divinizado e o gozo torna-se o abandono de si mesmo (ADORNO; HORKHEIMER, 2006).

Todavia, como lembram os autores, referindo-se a uma de suas principais fontes de conhecimento, os conceitos kantianos são ambíguos. Por isso, esse duplo caráter das mercadorias culturais não pode ser descartado. Progresso e regressão pertencem ao mesmo princípio de dominação da natureza. O crescente e ininterrupto controle da natureza possibilita o progresso técnico e a regressão social. As duas grandes guerras mundiais testemunhadas no século XX são exemplos do potencial destrutivo alinhavado ao desenvolvimento tecnológico da sociedade industrial.

Pode-se dizer que a razão burguesa é formada tanto pela verdade como pela mentira. Aprisionamento e libertação caminham juntos. A liberdade está contida no potencial de descortinamento dos objetos, quer sejam naturais, quer sejam sociais. Já o engodo é levado a cabo quando a indiferença e a frieza fortalecem a exploração e a destruição dos homens pelos próprios homens, em grande medida incrementado pela indústria cultural.

Em última instância, é necessário compreender a indústria cultural como um sistema ideológico, não restrito à comercialização de mercadorias, assim como Adorno expõe:

Ao restringir sua atenção, porém, ao entrelaçamento entre cultura e comércio, a própria crítica cultural participa da superficialidade, agindo de acordo com os esquemas dos críticos sociais reacionários, que contrapõem o capital produtivo ao capital usurário. Na medida em que de fato toda a cultura toma parte no contexto de culpa da sociedade, ela deve sua existência à injustiça já cometida na esfera da produção (2011, p. 87).

Não se deve minimizar a relação entre o comércio e a indústria cultural, mas a precedência da produção sobre a circulação de mercadorias deve ser ressaltada; ambas são mediadas pelo mesmo princípio – o lucro –, pois a força motriz da indústria cultural é a economia.

A indústria cultural pode ser identificada com “[...] a exploração planejada da ruptura primordial entre os homens e a sua cultura” (ADORNO, 1992, p. 129). Dito de outra forma, ela representa a administração da cisão entre os avanços materiais da civilização e a imanente regressão¹² dessa forma de sociabilidade.

Ao longo dos tempos¹³, a cultura contribuiu para o controle dos instintos revolucionários e dos costumes bárbaros. A indústria cultural, sob a formalização da liberdade individual, adiciona a possibilidade de tolerar e de naturalizar a violência (ADORNO; HORKHEIMER, 2006).

Para Adorno (2009), fundamentado em Nietzsche (1844-1900), enquanto restar apenas um mendigo, ainda haverá mito e, conseqüentemente, a barbárie, pois esta ampara-se no descompasso entre os avanços das forças produtivas e a manutenção da fome. O capitalismo tardio prioriza a produção da superfluidade, da obsolescência programada e dos meios de destruição, em prejuízo da produção e da distribuição universal de alimentos.

O superdesenvolvimento técnico e científico fica desmentido quando os bombardeios equipados de radar, os produtos químicos e as ‘forças especiais’ da sociedade afluyente desencadeiam-se sobre os mais pobres da Terra, seus barracos, hospitais e campos de arroz (MARCUSE, 1978, p. 17).

Por suposto, a subsunção da técnica à racionalidade instrumental sob a forma de tecnologia¹⁴ é que deve ser criticada, uma vez que a técnica faz parte da essência do ser humano, influenciando toda a sua constituição.

¹² Grosso modo, a regressão se caracteriza pela liberação dos impulsos primitivos.

¹³ “Para a história dos esquemas da atual indústria cultural, é possível remontar, em particular, à literatura inglesa de vulgarização dos primeiros tempos, por volta de 1700” (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 201). A Inglaterra dos séculos XVIII e XIX foi palco tanto da embrionária indústria cultural como do esporte moderno.

¹⁴ “O próprio sistema já é tecnologia, e aqui cabe distinguir técnica de tecnologia. A primeira é própria de todo o domínio do saber e de sua expressão: à arte, à ciência, à reflexão; a tecnologia é o desenvolvimento da técnica como forma de dominação e expropriação dos desejos mais íntimos” (GALUCH; CROCHICK, 2018, p. 18).

Ouve-se, por exemplo, que o protesto contra os programas espaciais sempre crescentes se compara à oposição do aristotelismo medieval contra Copérnico e Galileu. No entanto, não é regressivo insistir em que toda energia e todo dinheiro gastos no espaço são desperdiçados enquanto forem subtraídos à humanização da terra (MARCUSE, 2004, p. 96).

O enredamento da política oficial da produção científica e tecnológica com a manutenção da dominação social permite ao capitalismo frear as forças revolucionárias muito mais pela tecnologia do que pela força¹⁵, em um nível muito maior de eficiência em comparação aos modos de produção predecessores, pois torna-se muito mais difícil identificar e combater a violência velada pela ideologia que se apresenta como verdade, apesar de a mentira estar explícita nos diferentes âmbitos da sociedade e expressa de diferentes formas.

A massificação do consumo proporcionada pela exponencial produção de mercadorias é um fator importante para a sujeição do indivíduo às condições impostas:

[...] a simples quantidade de bens produzida pelos progressos da técnica é tão extraordinária, que beneficia até mesmo aqueles que alegadamente nada teriam a perder e agora, devido ao crescimento da quantidade de bens, possuem algo que pode ser posto a perder (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 90).

O consumo comum de mercadorias entre diferentes estratos sociais obscurece as diferenças de classes e fortalece a integração¹⁶.

Aí, a chamada igualação das distinções de classe revela sua função ideológica. Se o trabalhador e seu patrão assistem ao mesmo programa de televisão e visitam os mesmos pontos pitorescos, se a datilógrafa se apresenta tão atraentemente pintada quanto a filha do patrão, se o negro possui um Cadillac, se todos lêem o mesmo jornal, essa assimilação não indica o desaparecimento de classes, mas a extensão com que as necessidades e satisfações que servem à preservação do Estabelecimento é compartilhada pela população subjacente (MARCUSE, 1979, p. 29).

¹⁵ Em última instância, para manter a ordem, a força é empregada.

¹⁶ A intensificação da integração social invalida o prognóstico feito por Marx na metade do século XIX sobre o aumento progressivo da consciência de classe entre os trabalhadores (ADORNO, 2011).

A despeito de as diferenças econômicas condicionarem a perpetuação do modelo social, elas são ofuscadas, como consequência, no plano psicológico, essas distinções praticamente desaparecem, levando à padronização dos modos de pensamento em correspondência à integração e à interdependência entre as pessoas.

As criaturas dependem, para ganhar a vida, de patrões, de políticos, de empregos e de vizinhos que fazem que elas falem e se portem como o fazem; são compelidas, pela necessidade social, a identificar 'a coisa' (incluindo sua própria pessoa, sua mente, seus sentimentos) com as suas funções. Como sabemos disso? Vendo televisão, ouvindo rádio, lendo jornais e revistas, falando com os demais (MARCUSE, 1979, p. 182).

Sendo a identificação¹⁷ a base da integração e a ideologia a sustentação de ambas, podemos afirmar que os processos formativos demandados pela sociedade, ao não trazerem à tona suas contradições, contribuem para uma falsa formação, possibilitando ao indivíduo uma ilusória sensação de liberdade; de fato, ocorre o individualismo da falsa consciência, contrariamente ao fortalecimento do 'Eu' e ao desenvolvimento da autonomia. Quando o indivíduo é enfraquecido, o individualismo é acentuado, ou seja, a relação é proporcionalmente inversa.

O próprio processo de socialização proporciona a incorporação pelos dominados da cultura da opressão. A identificação do oprimido com o opressor perpetua a regressão e a violência (ADORNO, 1992).

Hobsbawm (2013), em *Tempos fraturados*, retrata o 'alto desenvolvimento cultural' da sociedade alemã às vésperas do Holocausto, demonstrando como a barbárie não se opõe ao desenvolvimento cultural, ou seja, ambos se complementam. "De 1900 a 1933, quase 40% dos prêmios Nobel de Física e Química foram para a Alemanha [...]" (HOBBSAWM, 2013, p. 108).

Na aurora de sua aniquilação, "[...] os judeus sentiam-se à vontade na Alemanha. Por essa razão sua tragédia foi dupla. Não só foram destruídos, como não previram seu fim" (HOBBSAWM, 2013, p. 106). A mesma racionalidade que proporcionou o reconhecimento internacional do avanço científico contribuiu para a

¹⁷ A identificação é um conceito ambíguo. Quando a sua base for ideológica, a consequência é o chauvinismo, a violência das torcidas organizadas, o culto aos ídolos da indústria cultural, o consumo compulsivo etc. A consciência de classe, a sensibilidade com a dor e com o sofrimento alheio são exemplos do processo de identificação sob uma base racional.

maior administração genocida do mundo. Auschwitz é o exemplo emblemático do fracasso da cultura.

O rebaixamento e a infantilização dos sentidos, efeitos da falência cultural, desembocam no fetichismo da mercadoria, que corresponde à busca incessante e irracional pelos objetos de desejo.

Sobre a relação entre razão e desejo é necessário destacar que a formação do Eu é conduzida em boa parte pelo ‘princípio da realidade’ que não se contrapõe ao ‘princípio do prazer’, mas possibilita uma melhor elaboração do desejo e maior possibilidade de êxito na busca do objeto desejado (FREUD, 1986 *apud* GALUCH; CROCHICK, 2018).

Três caminhos podem ser traçados na relação entre desejo e razão: (1) quando a razão está muito próxima do desejo, caracterizando o pensamento prático, muitos objetos saciam, mas nenhum o realiza; (2) quando espectros do objeto passam pelo próprio objeto, correspondente à falsa mimesis; (3) quando o pensamento mantém certa distância do desejo, distinguindo o pensamento teórico. A suspensão temporária do desejo possibilita conhecer e diferenciar distintos objetos, a partir de si próprio, aumentando as chances de realização. Não é possível reaver o objeto perdido, devido à sua existência apenas como resíduo mnemônico, mas a crescente conscientização de que o objeto procurado não existe, faz com que a frustração seja gradativamente menor e o indivíduo saiba cada vez mais o que não quer, diferenciando-se (ROUANET, 1985 *apud* GALUCH; CROCHICK, 2018).

Ao fundirem-se, indústria cultural, ideologia e ininterrupta¹⁸ propaganda e suas técnicas publicitárias afirmam repetidamente as condições existentes pela duplicação da realidade, manipulando os sujeitos com falsas promessas de segurança e de conforto. Mesmo quando a falsidade e o engodo da propaganda são desvelados pelo sujeito, a “[...] reação individual a essa enganação não é de raiva, irritação por ser enganado, mas de um prazer masoquista que fortalece a identificação com o agressor” (GALUCH; CROCHICK, 2018, p. 21).

Ambas as regressões da personalidade, o sadomasoquismo e o narcisismo, devem ser analisadas levando-se em consideração a sociedade que as produzem

¹⁸ “Durante a guerra, continua a se propagandear produtos que não estão mais à venda, somente a fim de expor e de deixar à mostra o poder industrial. Mais importante que a repetição do nome é, portanto, o financiamento dos meios de comunicação ideológicos” (ADORNO, 2011, p. 67).

(FREUD, 2016). São formas de defesa do sujeito contra a mais-repressão imposta pela indústria cultural, por isso a necessidade crescente da excitação para 'libertar' o indivíduo preso à liberdade formal.

“A sensação de onipotência do jovem que simula um suicídio para se sentir vivo, e que narcisicamente zomba da morte ao praticamente tocá-la, só não é maior que a confiança no aparato técnico que lhe permite tal façanha” (ZUIN, 2008, p. 55). O autor refere-se, de maneira geral, às diversões e às atividades de aventuras, como por exemplo, montanha-russa, *bungee jump* etc.

Como a imposição social para que a pessoa seja forte, livre e feliz, não se concretiza, sobretudo pelos impedimentos objetivos, há o deslocamento, pelo sujeito, dos ideais pessoais do narcisismo individual para o narcisismo coletivo, atrelado à ideia de pátria e de nação (GALUCH; CROCHICK, 2018).

Exemplos no campo do esporte também retratam a associação alienada do indivíduo com o grupo ou com a massa, elemento do comportamento fascista:

No caso do esporte em sua versão espetacular, sobretudo aquela propagada pela televisão, o esforço 'reconciliatório' é realizado em outra direção. Em primeiro lugar, diz respeito às narrativas que orientam os telespectadores, tanto pelos planos, cortes e montagens quanto pelos apelos nacionalistas e xenófobos que são propagados por vários locutores esportivos, especialmente do futebol. Trata-se de elaborar uma nação ficcionalmente unida em torno de um *outro* tornado inimigo, processo que faz renascer os velhos ressentimentos que nos deslocam à mitológica idéia de uma pátria, de um povo ou de uma nação indissolúveis e indivisíveis, no interior dos quais podemos encontrar a ilusória tranqüilidade do coletivismo. Em segundo lugar surge um aspecto fortemente ligado ao primeiro ponto. Trata-se de buscar, por meio dos esquemas da indústria cultural, a forja de uma 'identidade nacional' que estaria demarcada, nos brasileiros, pela 'espontaneidade', pela habilidade corporal e pela malícia, pela 'malandragem', numa espécie de mosaico ou hibridismo do qual seríamos representantes de primeira linha (VAZ, 2008, p. 210-211, grifo do autor).

Sobre o conteúdo dessa citação, destacamos duas questões. A primeira diz respeito ao fenômeno da violência das torcidas organizadas, em que impera a frieza, a indiferença e a necessidade de eliminar o diferente, resultante da projeção patológica. Adorno dá pistas de que são necessárias investigações empíricas mais precisas sobre os aspectos psíquicos envolvidos na relação do indivíduo com o grupo e com as explosões incontroladas de violência: “Ainda faz falta uma

penetrante sociologia do esporte, sobretudo do espectador esportivo”¹⁹ (ADORNO, 2011, p. 113).

Talvez, Adorno (2011) estivesse se referindo às incorporações dos conhecimentos da psicanálise pela sociologia do esporte, em particular à projeção patológica, concebida como a transferência ao objeto dos impulsos que a sociedade condena no sujeito. O ego, pressionado pelo superego, projeta ao mundo exterior suas más intenções, a agressividade proveniente do id e, pela sua força, torna-se uma ameaça ao próprio sujeito (ADORNO; HORKHEIMER, 2006).

Análises equivocadas desse fenômeno, historicamente, costumam culpabilizar as próprias vítimas pela violência sofrida, sob a justificativa de que o seu comportamento foi o que a provocou. Grupos de torcedores de futebol costumam espancar indivíduos trajando camisas de times rivais, sendo que, não raro, aquele que sofreu a agressão é criticado por expressar sua preferência por um clube em um ambiente ‘inadequado’, portanto, é acusado de ser o próprio responsável pelas agressões sofridas:

O indivíduo obcecado pelo desejo de matar sempre viu na vítima o perseguidor que o forçava a uma desesperada e legítima defesa, e os mais poderosos impérios sempre consideraram o vizinho mais fraco como uma ameaça insuportável, antes de cair sobre eles. A racionalização era uma finta e, ao mesmo tempo, algo de compulsivo. Quem é escolhido para ser inimigo é percebido como inimigo. O distúrbio está na incapacidade de o sujeito discernir no material projetado entre o que provém dele e o que é alheio (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 154).

A segunda questão, refere-se à expressão ‘futebol-arte’, em referência ao suposto estilo brasileiro de praticar este esporte, marcado pela habilidade corporal e pela criatividade na elaboração de jogadas. Essa romântica afirmação, alardeada pelos meios de comunicação, carece de fundamento. Essa concepção refere-se à banalização da arte, esvaziada de seu sentido original e utilizada corriqueiramente

¹⁹ Na década de 1990, González (1991) afirmava que os sociólogos ainda não tinham dado a devida importância aos temas esportivos e que a maioria dos estudos ‘sociológicos’ era realizada por pessoas que não pertenciam ao campo da Sociologia. Estudos posteriores ao falecimento de Adorno, como os de Dunning, Murphy e Willians (1992), sobre a violência dos espectadores dos jogos de futebol, trazem importantes análises sobre o hooliganismo. Os autores traçam o perfil dos espectadores violentos, investigam as condições em que essas pessoas são formadas e os motivos que os levam a participarem dessas manifestações de violência.

no cotidiano como toda e qualquer forma de agir, muitas vezes, tratando arte como sinônimo de astúcia.

Na fase de transição para o estabelecimento da sociedade capitalista, a arte constituía-se como elemento socialmente indesejável, pois representava a possibilidade de contestar a estrutura social (ADORNO, 1992). Após a consolidação da ordem burguesa, a lógica da obra de arte passa a coincidir com a lógica do sistema social, destituindo-a da crítica e da oposição (ADORNO, HORKHEIMER, 2006). Ao serem incorporadas pelo negócio, a arte e a cultura, em vez de se “democratizarem”, são eliminadas. Sob o pretexto da diversão, a ordem vigente é ainda mais positivada (ADORNO, 2011, p. 41, grifo do autor).

Divertir-se significa estar de acordo. A *diversão* é possível apenas enquanto se isola e se afasta a totalidade do processo social, enquanto se renuncia absurdamente desde o início à pretensão inelutável de toda a obra, mesmo da mais insignificante: e de, em sua limitação, refletir o todo. Divertir significa que não devemos pensar, que devemos esquecer a dor, mesmo onde ela se mostra. Na base do divertimento planta-se a impotência. É, de fato, fuga, mas não, como pretende, fuga da realidade perversa, mas sim do último grão de resistência que a realidade ainda pode ter deixado.

Adorno dirige sua crítica não a todas as formas de satisfação e de felicidade, mas às gratificações fugazes e superficiais já programadas para a mera adaptação do indivíduo aos ‘espinhos’ da labuta. O tempo fora do trabalho é condicionado ao seu contrário. “O tempo livre continua a ser o reflexo de um ritmo de produção imposto de modo heterônomo ao sujeito, ritmo que é mantido forçosamente mesmo nas pausas cansadas” (ADORNO, 1992, p. 154).

Especialmente no tempo livre, a mistificação imposta pela indústria cultural faz com que os sujeitos se sintam livres para escolher sempre os mesmos produtos ‘embrulhados’ como novidades. O objeto é exaltado e o sujeito é atomizado, seu intelecto e seus sentidos são embotados, permitindo o desenvolvimento de falsos desejos e de necessidades criadas socialmente e assumidas pelos sujeitos como suas (GALUCH; CROCHICK, 2018).

A capacidade de imitação e de repetição é condição para a constituição dos seres humanos, mas a indústria cultural torna a imitação absoluta (ADORNO, 2011). Dessa feita, os limites da imitação se refletem subjetiva e objetivamente. Subjetivamente, porque a restrição à imitação impede o sujeito de se diferenciar, até

pelo fato de a imitação do objeto estar circunscrita à sua aparência; objetivamente, pela afirmação e pela manutenção das regras sociais e da violência tolerada.

Os indivíduos educados com violência canalizam e reproduzem a agressão e a crueldade com outras pessoas, perpetuando-as. Vítima e algoz, pertencentes ao mesmo círculo funesto, atacam-se e defendem-se irrefletidamente (ADORNO, HORKHEIMER, 2006).

E como as vítimas são intercambiáveis segundo a conjuntura: vagabundos, judeus, protestantes, católicos, cada uma delas pode tomar o lugar do assassino, na mesma volúpia cega do homicídio, tão logo se converta na norma e se sinta poderosa enquanto tal (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 142).

Não se trata de buscar apenas culpados e vítimas, mas de analisar a organização social que impele à violência mútua. Desde a mais tenra idade, as crianças são educadas para a celebração pública do sofrimento e para a sua naturalização. “Pato Donald mostra nos desenhos animados como os infelizes são espancados na realidade, para que os espectadores se habituem com o procedimento” (ADORNO, 2011, p. 33).

No esporte, o sacrifício, a dor e a ‘superação’ são extremamente explorados pelos meios de comunicação e considerados como possibilidade de vitória e de sucesso.

O fascínio do público pelo esporte, que muitas vezes se manifesta pela excitação com os acidentes, com as jogadas violentas, com o sofrimento dos atletas e seu extremado sacrifício, é uma expressão da consciência reificada, da mobilização de energias psíquicas adaptadas aos esquemas da indústria cultural. Não se trata apenas de esquecer o sofrimento, mas, como indicam Horkheimer e Adorno, de celebrá-lo para a ele estar adaptado nas engrenagens da sociedade administrada, algo mais facilmente alcançável na medida da procura furiosa pelo prazer sadomasoquista (VAZ, 2008, p. 208-209).

Em grande medida, o entretenimento evita inescrupulosamente toda a estrutura informativa que pressuponha o pensamento, desobriga o espectador de raciocinar sobre o conteúdo dos sons e das imagens apresentadas jocosamente, ao mesmo tempo que contribui para aliviar a carga de estresse de um cotidiano

massacrante, sem permitir que o sujeito reflita sobre a degradação da sua vida, restando-lhe a diversão e a pseudoformação.

Os indivíduos recorrem a três tipos de paliativos para suportarem as decepções da vida, quais sejam: “[...] poderosas diversões, que nos permitem fazer pouco de nossa miséria, gratificações substitutivas, que a diminuem, e substâncias inebriantes, que nos tornam insensíveis a ela” (FREUD, 2016, p. 18).

A partir da teoria freudiana, Marcuse (1978) indica que não há apenas engodo, mas possibilidades de a humanidade usufruir do prazer genuíno. Se o esforço e a energia laborais forem reduzidos ao mínimo e o tempo fora do trabalho não for manipulado, as bases das restrições libidinais seriam corroídas e, portanto, a libido seria transformada e o corpo ressexualizado. Nessas condições, a felicidade individual e o desenvolvimento das forças produtivas sintonizar-se-iam, pois, as alterações da estrutura social alterariam a estrutura instintiva.

Os paliativos citados por Freud (2016) contribuem para mitigar as frustrações provenientes do sofrimento e do desprazer, porém a utilização desses subterfúgios pelo sujeito ocorre inconscientemente ou de forma pré-consciente, devido ao processo de pseudoformação.

O conceito de pseudoformação, em sua origem, remetia-se à crítica pedagógica, portanto à educação formal.

A expressão *semiformação* tem origem no pensamento pedagógico e na crítica à escola, anteriores à criação e à disseminação do rádio, do cinema e da televisão e, por extensão, da midiática cultura de massas. Foi cunhada modernamente – e para além do que se poderia imaginar ser a indústria cultural – no ano de nascimento de Adorno, 1903, pelo criador do ‘Neo-humanismo’, Friedrich Paulsen. Com a expressão *semiformação* criticava-se o insípido e indigesto conteúdo da escola secundária (*Oberschule*), que massacrava os alunos (GRUSCHKA, 2008, p. 173, grifo do autor).

Identidade de termos não corresponde à identidade de conceitos. Adorno e Horkheimer, ao conceituarem a indústria cultural, tratam de um objeto quantitativa e qualitativamente diferente do mencionado anteriormente. Inicialmente, o termo estava associado às questões pedagógicas. Para a Escola de Frankfurt, as preocupações são extrapedagógicas, porque a crítica ao conhecimento vincula-se à crítica à sociedade que o produz.

Os autores, ao analisarem os limites da pseudoformação, reconhecem que os dados sociais e os psicológicos são insuficientes para explicar de modo preciso o processo, levando-se em conta a base filosófica materialista de sua teoria. Por isso, não podemos entender a pseudoformação como uma simples falha do pensamento ou da consciência, já que dessa forma estaríamos colocando a emancipação individual como uma questão ligada meramente à escolha pessoal, desconsiderando que a emancipação do particular pressupõe a emancipação do universal.

A pseudoformação implica a generalização do colapso cultural do qual a escola faz parte. Por seu turno, as reformas pedagógicas isoladas, apesar de suas possibilidades e não deixar de serem imprescindíveis, não são suficientes para solucionar o problema mais amplo da formação, podendo, inclusive, exacerbar a crise nesse âmbito, tal como argumenta Adorno (1972, p. 155):

As reformas escolares, de cuja necessidade humana não há dúvida alguma, descartaram a antiquada autoridade; mas também debilitaram mais ainda, com ela, a dedicação e aprofundamento íntima do espírito, à qual estava afeito à liberdade; e esta contrafigura da violência, atrofia-se sem ela – enquanto que, pelo contrário, não cabe recomendar nenhuma violência por amor à liberdade (ADORNO, 1972, p. 155)²⁰.

As reformas pedagógicas indicadas pelo autor, são influenciadas por necessidades sociais, não se originam na escola, mas exemplificam a perda de referências importantes para a formação cultural. O processo de diferenciação, de desenvolvimento da autonomia e da liberdade demanda a incorporação da autoridade do conhecimento, diferentemente da autoridade da dominação.

Pode-se dizer que a formação demanda certa ‘repressão’, pois disciplina e esforço são necessários à apropriação do conhecimento e, conseqüentemente, maior liberdade de pensamento. “Mesmo a disciplina pode ser expressão de livre solidariedade, quando o seu conteúdo for a liberdade” (ADORNO, 1996, p. 107).

A escola, ao defender a ‘liberdade’ sem os seus pressupostos e ao criticar indiscriminadamente toda forma de autoridade, concorre para a introjeção, pelos

²⁰ “Na tradução espanhola da versão alemã, lê-se: “*Las reformas escolares, de cuya necesidad humana no hay duda alguna, descartaron la anticuada autoridad; pero también debilitaron más aún, con ello, la dedicación y profundización íntima de lo espiritual, a la que estaba afecta la libertad; y ésta, contrafigura de la violencia, se atrofia sin ella – mientras que, en cambio, no cabe recomendar ninguna violencia por amor de la libertad*” (ADORNO, 1972, p. 155).

sujeitos, da heteronomia da indústria cultural. A constituição da autonomia e da emancipação “[...] não reside simplesmente no protesto contra qualquer tipo de autoridade²¹”, diz Adorno (2006d, p. 176).

Também Marcuse (1978, p. 195) apresenta argumentos que contribuem para a compreensão dessa questão. Assim escreve o autor:

Mais uma vez, devemos aqui recordar a distinção entre repressão e mais-repressão. Se uma criança sente a ‘necessidade’ de atravessar a rua em qualquer momento que lhe apeteça, a repressão dessa ‘necessidade’ não é repressiva das potencialidades humanas. Pode ser o oposto. A necessidade de ‘relaxamento’ nos entretenimentos fornecidos pela indústria da cultura é em si mesma repressiva, e a sua repressão significa um passo para a liberdade.

A liberdade pressupõe o discernimento entre a veracidade e a falsidade dos objetos, mas o empobrecimento formativo proporcionado pela exacerbação de imagens e pelo vocabulário limitado da indústria cultural, diminui a capacidade de julgamento do sujeito (ADORNO; HORKHEIMER, 2006), dificultando-lhe a percepção da mentira impressa na liberdade formal.

Com o enfraquecimento da autoridade amparada pelo esclarecimento, a dúvida como base do pensamento contemporâneo que erige o indivíduo livre para decidir sobre o seu destino é absolutizada e convertida em completo ceticismo. O sujeito que enxerga apenas o que os ‘olhos alcançam’, adapta-se ao existente, anulando-se diante do objeto. Em outro extremo, o relativismo implica a anulação do objeto perante o sujeito. A subjetividade individual impõe os critérios sobre a verdade, destituindo-a de objetividade, portanto, eliminando e reduzindo a razão ao mecanicismo do pensamento formal (GALUCH; CROCHICK, 2018). Não obstante,

[...] a aparência de liberdade torna a reflexão sobre a própria não-liberdade incomparavelmente mais difícil do que antes, quando estava em contradição com uma não-liberdade manifesta, o que acaba reforçando a dependência (ADORNO, 2011, p. 79).

²¹ “Investigações empíricas tais como as realizadas nos EUA por minha finada colega Else Frenkel-Brunswik revelaram justamente o contrário, ou seja, que as crianças chamadas comportadas tornaram-se pessoas autônomas e com opiniões próprias antes das crianças refratárias [...]” (ADORNO, 2006d, p. 177).

A falsa liberdade obscurece a reflexão sobre a sociedade que a gera, inibindo a percepção sobre as contradições. Os conceitos operacionais afirmam a cultura, identificam a norma com a realidade e os objetos com as suas funções, concebendo a contradição como equívocos do pensamento, em uma clara e falsa independência da cultura com relação à civilização que a erige.

Sem desvendar as contradições, o pseudoculto perde a capacidade de crítica e de oposição. Amparada nos conceitos terapêuticos do pensamento operacional, a crítica superficial imagina a possibilidade da realização de ideias irrealizáveis sobre a sociedade vigente, como, por exemplo, a efetivação da plena liberdade em uma sociabilidade condicionada à administração total, do berço ao túmulo (MARCUSE, 2004).

Ideologicamente, as realizações internas tornam-se amplas, ao passo que as realizações externas se apresentam restritas, refletindo a própria ruptura entre cultura e civilização e a falsa dicotomia entre teoria e empiria.

A adulteração do intelecto e a regressão sensorial são aspectos de um mesmo processo; isso ocorre tanto pela forma, quanto pelo conteúdo imposto pela indústria cultural.

Os meios de comunicação, ampliados diuturnamente, oferecem mais barulho e repetição do que conhecimento. Exacerbam-se a linguagem imagética, autoexplicativa e o imediatismo, inibindo a imaginação e empobrecendo as palavras. Não há a preocupação com o rigor da explicação dos objetos quer seja pela fala, quer seja pela escrita, mas somente com a linguagem como comunicação ligeira.

O espectador com os sentidos embotados recebe as informações esquematizadas pela indústria cultural. Ao assistir a um filme e ao ouvir uma música, de antemão, o sujeito já sabe o seu desfecho (ADORNO; HORKHEIMER, 2006).

Adorno (1992, p. 127) enfatiza que o “[...] gosto é o mais fiel sismógrafo da experiência histórica”, por isso, em *O fetichismo da música e a regressão da audição*, o autor pondera que a música ligeira ensurdece e emudece os homens, fragilizando a sua capacidade de comunicação e de reflexão. Tal princípio pode ser comprovado por pesquisas empíricas que associaram a audição de música ligeira à despolitização das pessoas (ADORNO, 1996).

A despeito de toda reprodução e da afirmação das condições existentes, a contradição é uma realidade. Por suposto, não existe apenas indústria cultural e

pseudoformação, mas também resistência, crítica e reflexão. Sobre essa questão Adorno (1992, p. 37) adverte:

Identificar a cultura unicamente com a mentira é o que há de mais funesto no momento em que aquela está se convertendo efetiva e inteiramente nesta, exigindo zelosamente uma tal identificação, de modo a comprometer todo o pensamento que pretenda resistir.

Para a Escola de Frankfurt, a reflexão crítica sobre o processo de conversão da cultura em pseudocultura é a única possibilidade de manutenção da própria cultura. Em outras palavras, o pensamento supõe a vigilância constante sobre a própria capacidade de pensar (ADORNO, 1972, 1992).

Ao pensarmos nas possibilidades da experiência formativa, devemos superar as tendências afirmativas da pseudoformação, quais sejam, a da adaptação e a da apropriação desinteressada da cultura (GALUCH; CROCHICK, 2018).

Adorno (2006c) busca extrapolar essas duas perspectivas por meio da educação política, como forma de impedir a repetição de Auschwitz. Essa educação política não se refere especificamente à escola, também não representa qualquer bandeira de sindicatos ou de partidos políticos; trata das possibilidades de o sujeito se libertar de toda a autoridade externa, ou seja, de emancipar-se. Nesse sentido, o âmago da questão reside na elaboração do passado como condição de lembrar as injustiças, dando voz ao sofrimento que foi silenciado, esquecido ou naturalizado.

O dom de despertar do passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer (BENJAMIN, 1987c, p. 224-225).

A lembrança é o que podemos oferecer aos que tiveram suas vidas ceifadas ao largo do processo histórico; isso não é pouco. A tendência histórica aponta para a conversão da barbárie em algo inocente, fruto da imaginação dos que se sentem afetados. Nesse processo, as vítimas são constantemente culpabilizadas, a linguagem eufemística é exacerbada (ADORNO, 2006c), ou como prefere Marcuse (1979), o fechamento do universo da locução está vinculado ao fechamento do universo político, sendo que a manipulação da linguagem pela indústria cultural concorre para a manutenção das relações de dominação.

Os apologistas do perdão²² e do esquecimento dos atos de violência atenuam-na e incentivam a sua repetição em defesa ingênua da paz. Ao contrário, os prejuízos herdados do presente pelo passado, bem como as suas causas, devem ser objeto da autorreflexão que visa à emancipação (ADORNO, 2006a, 2006c, 2006e).

Uma educação para a resistência deve vincular o esclarecimento com os aspectos políticos e éticos da história. Não se trata de universalizar a educação burguesa em sua forma e conteúdo atuais, pois isso implicaria a aniquilação da própria cultura e a manutenção da violência; tampouco se trata de desconsiderar os avanços do conhecimento produzido e aperfeiçoado na e pela sociedade burguesa.

[...] pode-se pensar que a educação burguesa clássica²³ pode ser mantida no rigor de seu conteúdo, que deve ser transmitido da forma mais precisa e viva possível, mas que isso não é suficiente; a violência, em suas diversas formas e alvos, deve também ser discutida; se o saber não pode ser reduzido à realidade imediata, tampouco essa deve ser negada, para não se perder a relação entre universal e particular que permite o próprio conhecimento (GALUCH; CROCHICK, 2018, p. 51).

Levar a cabo esse tipo de educação não é tarefa fácil, pois, requer conhecimento, coerência metodológica no ensino e posicionamento ético. Alguns exemplos didáticos de uma educação crítica são dados por Adorno (2006d).

Por exemplo, imaginaria que nos níveis mais adiantados do colégio, mas provavelmente também nas escolas em geral, houvesse visitas conjuntas a filmes comerciais, mostrando-se simplesmente aos alunos as falsidades aí presentes; e que se proceda de maneira semelhante para imunizá-los contra determinados programas matinais ainda existentes nas rádios, em que nos domingos de manhã são tocadas músicas alegres como se vivêssemos num 'mundo feliz', embora ela seja um verdadeiro horror, ou então que se leia com os alunos uma revista ilustrada, mostrando-lhes como são iludidas, aproveitando-se suas próprias necessidades impulsivas; ou então que um professor de música, não oriundo da música jovem, proceda a análise dos sucessos musicais, mostrando-lhes porque um hit da parada de sucessos é tão incomparavelmente pior do que um quarteto de Mozart ou de Beethoven ou uma peça verdadeiramente autêntica da nova música (ADORNO, 2006d, p. 183).

²² “A bondade irrestrita torna-se a ratificação de todo o mal existente, na medida em que reduz a diferença deste em relação aos vestígios do bem [...]” (ADORNO, 1992, p. 66).

²³ O que os autores afirmam manter é a rigorosidade dos conteúdos da formação burguesa clássica e não as obras clássicas em si, pois, a pseudoformação também as atinge.

Todavia, a experiência da consciência que confronta o objeto com os seus limites, recusando o existente, leva ao descortinamento dos limites da razão do Estado e do sistema econômico-político vigentes. Considerada oficialmente subversiva, uma verdadeira educação crítica encontrará inúmeros opositores.

[...] um professor que, ao invés de falar de parceiros sociais, explicasse aos alunos os conflitos existentes por trás daqueles, deveria imediatamente contar com um grande número de cartas à direção da instituição de pais indignados com a propaganda política que se estaria promovendo, abusando da educação política para perseguir fins partidários e coisas semelhantes. Em consequência ele não ousará prosseguir, para o que contribuirão todas as instâncias intermediárias possíveis (ADORNO, 2008, p. 140).

A normatividade social classifica esse tipo de ensino como irracional e inútil, pois 'joga areia nas engrenagens' sociais; nesse aspecto, o aprofundamento histórico é considerado perda de tempo. Muito mais do que a ausência de conteúdo formativo, impera a falta de aptidão para a experiência e até a hostilidade em relação à formação cultural, pois os empecilhos à experiência do pensamento também deixam cicatrizes que levam à reificação (ADORNO, 2006e).

Feitas essas considerações, em seguida, centraremos nossa reflexão na elaboração do passado do esporte para obtermos elementos que nos possibilitem refletir sobre as relações entre o esporte e a indústria cultural, bem como sobre a ambiguidade que nos permite pensar sobre as possibilidades vindouras do esporte e da própria sociedade.

3. A CONSTITUIÇÃO DO ESPORTE MODERNO: DAS ESCOLAS PÚBLICAS INGLESA À INDÚSTRIA CULTURAL

O objetivo deste capítulo é contextualizar as origens do esporte moderno e compreender as suas implicações sobre a pseudoformação resultante do entrelaçamento entre as práticas esportivas e o sistema da indústria cultural, de modo a explicitar os elementos da elaboração do passado do esporte.

A elaboração do passado²⁴ contribui para a captação do movimento interno dos objetos – condição necessária para refletirmos sobre a historicidade do esporte como conteúdo de ensino ao término da educação básica, sobretudo tendo como premissa a impossibilidade da análise de qualquer objeto por si (ADORNO, 2006e, 2009).

Perceber a mobilidade do objeto, como parte do processo de elaboração da história, pressupõe uma postura ética perante a efetivação da barbárie. “O passado só estará plenamente elaborado no instante em que estiverem eliminadas as causas do que passou. O encantamento do passado pôde manter-se até hoje unicamente porque continuam existindo as suas causas” (ADORNO, 2006e, p. 49).

Questões: como, onde, quando e em quais circunstâncias determinadas práticas corporais adquirem os contornos do esporte moderno são prementes para a estruturação lógica desta tese.

3.1. A origem do esporte moderno nas escolas públicas inglesas

O esporte na forma como o conhecemos atualmente foi sistematizado na Inglaterra entre os séculos XIX e XX, associado aos processos civilizatórios que

²⁴ “Essa capacidade para esquecer – que em si mesmo já é o resultado de uma longa e terrível educação pela experiência – é um requisito indispensável da higiene mental e física, sem o que a vida civilizada seria insuportável; mas é também a faculdade mental que sustenta a capacidade de submissão e renúncia. [...] contra essa rendição ao tempo, o reinvestimento da recordação em seus direitos, como um veículo de libertação, é uma das mais nobres tarefas do pensamento” (MARCUSE, 1978, p. 200).

marcam as relações sociais ao longo da modernidade (BROHM, 1993; DUNNING, 2001a; DUNNING, 1992c; GONZÁLEZ, 1991; HUIZINGA, 2001).

Para compreendermos como ocorreu o processo de desportivização das práticas corporais medievais, cotejaremos, em linhas gerais, alguns aspectos da sociedade ocidental europeia pré-capitalista e capitalista, de maneira a delinear o seu processo de transição.

Segundo Dunning (1992b), o esporte surge em correspondência com os processos civilizatórios de longo prazo, estruturados e não intencionais. Um dos pilares desse processo é o aumento da sensibilidade à violência²⁵ física das configurações sociais e uma maior autorregulação e refinamento dos comportamentos individuais.

As teorizações de Freud são caras tanto à Sociologia Configuracional de Elias²⁶ (1992b) quanto às contribuições de Marcuse (1978, 2004) para a Teoria Crítica da Sociedade. Ambos analisam, à luz do conceito de sublimação²⁷, como o controle das pulsões sofre profundas alterações com o advento da modernidade.

A despeito de um núcleo teórico comum²⁸, Elias enfatiza a diminuição da violência física das sociedades industriais, comparada às sociedades de base

²⁵ Segundo Dunning (1992b), o interesse especial de Elias acerca dos estudos sobre a violência em particulares momentos históricos foi influenciado pelo fato de sua mãe ter sido vítima de Auschwitz.

²⁶ Norbert Elias “[...] nasceu na cidade de Breslau, em 22 de junho de 1897, vindo a falecer em Amsterdã no ano de 1990, aos 93 anos de idade. Era de origem judia e teve um envolvimento emocional direto com as duas grandes Guerras que assolaram o século XX: na Primeira Guerra por sua participação direta nos fronts de batalha e na Segunda Guerra em função da perda de seus pais (ao menos de sua mãe é certo) nos campos de concentração nazista. O autor inovou bastante nas fontes e abordagens de pesquisa utilizadas, visto que seus trabalhos transcendiam as fronteiras disciplinares, até então muito bem circunscritas e definidas entre as mais distintas áreas do saber. Ao invés de compartilhar com as tendências de especialização e divisão do trabalho intelectual, Elias circulava em vários campos do conhecimento – História, Filosofia, Antropologia, Psicanálise, Sociologia –, procurando realizar um esforço de síntese teórica/ epistemológica, o que, em última análise, acabou lhe conferindo o status de um intelectual ‘inclassificável’, que forjou uma escola própria de pensamento e, por isso, foi vítima de estratégias subversivas no campo das Ciências Humanas e Sociais a ponto de ser avistado como um pensador ‘outsider’” (SILVA *et al.*, 2014, p. 256).

²⁷ A sublimação é concebida como o processo de canalização das pulsões para atividades consideradas socialmente aceitáveis (MARCUSE, 2004). Para Freud (2016), a sublimação é um ingrediente importante para a evolução cultural do homem. No entanto, quando essa repressão, ou mais-repressão, se coloca a serviço do princípio do desempenho, o que está em jogo é a manutenção estrutural da sociedade, que se opõe à felicidade individual.

²⁸ Há diferenças na interpretação da psicanálise por Elias e por Adorno (VAZ, 2009). Elias atribui uma maior positividade ao progresso e ao avanço civilizatório. Para Adorno, o cerne

agrária. “Explosões incontroladas ou incontroláveis de forte excitação colectiva tornaram-se menos frequentes” (ELIAS, DUNNING, 1992a, p. 101), até porque “Nas sociedades industriais avançadas, as más colheitas locais deixaram de ser uma catástrofe suscitando o desespero da fome e da morte” (ELIAS; DUNNING, 1992a, p. 102).

Já, para a Teoria Crítica da Sociedade, a questão reside em analisar a negatividade inerente ao avanço civilizatório, bem como o carácter destrutivo e regressivo dos processos produtivos. “[...] o progresso intensificado parece estar vinculado a uma igualmente intensificada ausência de liberdade” (MARCUSE, 1978, p. 27). O fortalecimento da heteronomia pressupõe o imbricamento entre o progresso irrefreável e a irrefreável regressão (ADORNO; HORKHEIMER, 2006).

O potencial emancipador²⁹ contido na cultura das sociedades passadas é subjugado pelo capitalismo tardio. “Os novos métodos do processo disciplinador não são possíveis sem a rejeição dos momentos progressistas contidos nos estágios anteriores da cultura” (MARCUSE, 2004, p. 59).

A necessidade de sublimação das pulsões para a vida em sociedade é aceita por ambas as teorias. O objetivo da Teoria Crítica da Sociedade é analisar o processo de repressão que inviabiliza a humanização, instrumentalizando a unidimensionalidade formativa inerente à sociedade industrial. Levando-se em consideração a Inglaterra como precursora do processo de acumulação primitiva³⁰,

da problemática reside nas contradições dialéticas da civilização (VAZ, 2017). Adorno compreende a barbárie nos mínimos detalhes do cotidiano como um elemento inerente à civilidade moderna; já Elias denomina os aspectos negativos de momentos descivilizatórios, em uma perspectiva de desvio.

²⁹ Para a Teoria Crítica da Sociedade, pela primeira vez na história da humanidade, as luzes da razão possibilitaram a superação do medo e do mito. No entanto, a razão instrumentalizada, converte-se no mito que originalmente combateu. Por consequência, o incremento tecnológico sem precedentes históricos, em vez de eliminar a labuta e a fome, concorreram para a produção ininterrupta do supérfluo e para a universalização do valor de troca. Essa racionalidade irracional tem seu ápice na maior explosão de barbárie de todos os tempos: as câmaras de gás de Auschwitz – expressão do comportamento fascista inerente à lógica da sociedade administrada. O otimismo característico dos primórdios do capitalismo é descrito por Hobsbawm (2013, p. 208) “Durante um século e meio antes do início da Primeira Guerra Mundial havia poucas dúvidas nas cabeças laicas instruídas do Ocidente de que a civilização, através de um só padrão de processo global, avançava inevitavelmente para um futuro melhor, ora mais depressa, ora mais devagar, fosse contínua ou intermitentemente”.

³⁰ De acordo com Marx (1996), a “acumulação primitiva” foi o processo de expropriação do trabalhador de seus meios de produção, o “ponto de partida”, a “pré-história” da produção

em *Eros e civilização*, Marcuse (1978) assevera que à universalização do trabalho estão intrínsecas novas formas de repressão.

A teoria eliasiana, ao investigar os processos sociais cegos e de longo prazo, acentua as modificações das formas de excitação e dos controles pulsionais ao longo do movimento histórico, dando destaque às atividades corporais expressas em um primeiro momento pelos jogos antigos e medievais e, posteriormente, pelo esporte moderno.

As atividades corporais no âmbito do tempo livre³¹, desde o início da vida em sociedade³², são veículos de liberação das tensões ou formas de excitação agradáveis, o que não excluem manifestações extremamente sangrentas. Essa afirmação não autoriza a identificação entre atividades datadas em períodos distintos, pois, esse entendimento prejudicaria a compreensão das práticas corporais e das sociedades que as gestaram (DUNNING, 2001a; ELIAS; DUNNING, 1992a).

Elias propõe uma importante reflexão sobre as formas de violência dos passatempos antigos e dos medievais, possibilitando-nos cotejá-los com o esporte moderno, no que tange ao aumento da sensibilidade à violência física.

Durante séculos, os combates de gladiadores, ou entre os seres humanos e os animais, constituíam um divertimento apreciado pelas populações urbanas do Império Romano, e as diversões medievais da queima dos gatos, a suspensão pública na forca ou a luta de galos teriam, provavelmente, desencadeado um diminuto prazer às audiências contemporâneas, e poderiam ser sentidas por algumas pessoas como algo intolerável e horrível (ELIAS, 1992b, p. 70).

Alguns rompantes de violência e de infração às regras ocorrem no esporte contemporâneo que, por seu turno, são considerados anormalidades³³. A estrutura

capitalista. Essas modificações aconteceram em sua “forma clássica” no fim do século XV e nas primeiras décadas do século XVI, originalmente na Inglaterra.

³¹ Na sociedade capitalista, ao tempo livre é exercido um controle semelhante à lógica da produção. “O tempo livre é acorrentado ao seu oposto” (ADORNO, 2011).

³² “[...] as competições em habilidade, força e perseverança sempre ocuparam um lugar dos mais importantes em todas as culturas, quer em relação ao ritual ou simplesmente como divertimento” (HUIZINGA, 2001, p. 218).

³³ No ano de 1997, os boxeadores Mike Tyson e Evander Holyfield enfrentaram-se em uma revanche na qual o segundo foi vencedor. Ao perceber que perderia novamente, Tyson mordeu a orelha de seu adversário, selando o fim de sua carreira esportiva (BARREIRA, 2017). Outro episódio histórico de violência no esporte ocorreu na final da Copa do Mundo de futebol de 2006, no jogo entre França e Itália. Poucos minutos antes do fim do jogo, o principal destaque da seleção francesa, o meio campista Zinedine Zidane, de família

dessas atividades possui regras e normas diferenciadas de práticas corporais afastadas no tempo.

A questão central é a similaridade das atividades no que se refere às formas de combate miméticos que cumprem a função de libertação das tensões, ao mesmo tempo que o processo civilizatório, gradativamente, influencia o aumento da intolerância ao sofrimento físico e impõe formas mais sofisticadas de controle.

Os combates de vida ou morte entre gladiadores, ou entre animais selvagens e seres humanos, representaram na sociedade romana um papel comparável ao das corridas de cavalos, desafios de futebol ou torneio de ténis, nas sociedades actuais (ELIAS, 1992c, p. 98).

A partir do século XV, as sociedades europeias sofreram decisivas modificações na regularidade das condutas e na diminuição da tolerância à violência física. O senso de justiça e de igualdade de oportunidades torna-se mais severo pelas modificações nas regras sociais e pelo esforço em cumpri-las. A caça à raposa na Inglaterra é um importante exemplo de passatempo para visualizarmos essas transformações.

O prazer em matar alguns animais unia-se à necessidade de diminuir os ataques aos recintos de aves utilizadas na alimentação de membros de camponeses e da pequena nobreza. O deslocamento do prazer de matar e de comer o animal para a satisfação de perseguir e de ver os cachorros matarem-no, revela relevantes mudanças no espírito da época e na personalidade das elites inglesas (ELIAS, 1992b).

Outro exemplo de mudança na orientação do comportamento é o impedimento, no boxe, de as pernas serem utilizadas como armas de agressão (ELIAS, 1992c).

O esporte prevê competição e, por vezes, ocorrem episódios de agressão e de violência, mas a tendência histórica demonstra a utilização gradativa de formas indiretas, de violência mais calculada, racionalizada e instrumentalizada no esporte moderno em comparação com os seus ancestrais (DUNNING, 1992b).

argelina, com sua equipe em desvantagem no placar, desferiu uma cabeçada no zagueiro italiano Marco Materazzi. Zidane foi expulso da partida, mas, mesmo assim, foi aclamado por jornalistas de todo o mundo como o melhor jogador do torneio, conquistando a “Bola de Ouro” (FRIED, 2010).

À luz da Teoria Crítica da sociedade, trata-se menos da diminuição da violência do que de novas formas de arbitrariedade, mais sutis e mais eficientes.

As formas de dominação tecnológicas e pré-tecnológicas são fundamentalmente diferentes – tão diferentes quanto escravidão e trabalho assalariado livre, paganismo e cristianismo, Cidade-Estado e nação, matança da nação de uma cidade capturada e campos de concentração nazistas. Contudo, história ainda é a história da dominação, e a lógica do pensamento continua a lógica da dominação (MARCUSE, 1979, p.138).

Outro fator que interfere no aumento dos níveis de percepção e de aceitação da violência³⁴ física é a estrutura e a conformação do Estado. Um Estado fraco é mais suscetível a ataques externos, fomentando a consolidação de um grupo dirigente predominantemente guerreiro. Logo, a força física e a capacidade para matar predispõe os melhores lutadores a erigirem-se como líderes políticos. A violência endêmica que marca esse tipo de sociedade sustenta relações sociais mais verticais de poder (DUNNING, 1992b).

Nesse padrão de sociedade, muitos jogos com bola tinham as seguintes características:

[...] grande número de jogadores, sem qualquer limite; regras orais vagamente definidas e específicas de cada local; alguns participam montados a cavalo, enquanto outros se associam a pé; a utilização de bastões para atingir quer os outros jogadores, quer a bola; e a ausência de uma organização exterior de controlo para definir as regras e actuar como um tribunal de apelo em casos de conflito (DUNNING, 1992b, p. 334).

Entre os séculos XIV e XVII, em virtude de desviarem a atenção da necessidade de preparação militar e por causarem tumulto, agressões e, por vezes, mortes, foram instituídas diversas leis proibindo a prática de jogos com bola, hipoteticamente, antecedentes do futebol moderno. Apesar das restrições legais, no medievo e no início da Idade Moderna inglesa, as proibições eram facilmente desrespeitadas e o jogo continuou sendo prática comum bastante apreciada pelas

³⁴ “O nível de segurança física nos Estados-nações industriais mais avançados, embora possa parecer bastante reduzido para aqueles que vivem nelas, é, com toda a probabilidade, normalmente superior ao das sociedades-Estado menos desenvolvidas, ao mesmo tempo que a insegurança nas relações entre Estados dificilmente decresceu” (ELIAS, 1992a, p. 198).

camadas populares (ELIAS; DUNNING, 1992b), até pela instabilidade e desunião da estrutura social altamente descentralizada da Europa da época (DUNNING, 2001a).

À medida que o processo civilizatório³⁵ avança, esses jogos populares, tradicionalmente associados aos festivais religiosos³⁶, são cada vez mais marginalizados pelos crescentes grupos de burgueses que ascendiam socialmente, tendo em vista o desenvolvimento do comércio e o da manufatura em curso, concomitantemente à reorganização do Estado moderno estruturado com um aparato policial repressivo mais efetivo. O conflito entre as manifestações corporais populares consideradas rudes e arcaicas e os novos códigos de civilidade se intensificou, particularmente na Inglaterra entre os séculos XVIII e XIX (DUNNING, 2001b).

O fato de o esporte moderno, como um fenômeno mundial, ter se consolidado na Inglaterra decorre de alguns fatores. Um importante aspecto a ser considerado foi a passividade do processo de transformação política, com a adoção do regime parlamentar³⁷, quando comparado a outros países, a exemplo da França e da Alemanha. No século XVIII, “[...] os proprietários de terras abastados da Inglaterra, nobres e cavalheiros já não tinham qualquer receio de revolta das classes agrárias mais baixas” (ELIAS, 1992c, p. 46). A principal cisão política ocorria “[...] entre as facções de grupos proprietários rurais, entre *whigs* e *tories*, cuja rivalidade não se encontrava enraizada entre classes sociais diferentes [...]” (ELIAS, 1992c, p. 53).

A constituição do esporte como uma forma de confronto físico relativamente não violento estava intimamente associada ao abrandamento dos ciclos de violência social por intermédio de um Estado unificado.

As técnicas militares deram lugar às técnicas verbais do debate feitas de retórica e de persuasão, a maior parte das quais exigia mais contenção geral, identificando de modo nítido, esta mudança com um avanço de civilização. Foi esta alteração, a maior sensibilidade quanto à utilização da violência, que, reflectida nos hábitos sociais dos indivíduos, encontrou também expressão no desenvolvimento

³⁵ “No sentido moderno, a palavra ‘civilização’ surgiu, pela primeira vez, na cultura inglesa. Vemo-la frequentemente usada no século XVIII, em contraste com a cultura palaciana e feudal” (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 94).

³⁶ “[...] já não é a organização das atividades religiosas e crenças que proporciona a esfera de acção para uma equilibrada relaxação das restrições [...], são limitadas [...] por restrições civilizadoras” (ELIAS, DUNNING, 1992a, p. 105).

³⁷ “O parlamentarismo não é mais do que a acção coordenada de um ‘scracht’ político” (MENDONÇA, 1921, p. 24).

dos seus divertimentos. A 'parlamentarização' das classes inglesas que possuíam terras teve a sua contrapartida na 'desportivização' de seus passatempos (ELIAS, 1992c, p. 59).

Segundo Hobsbawm (1996), no século XVIII a maioria dos estados europeus ainda eram regidos pelo absolutismo monárquico, ao passo que a Inglaterra se tornava a maior potência econômica mundial, devido à sua revolução política ter sido engendrada no século anterior. As principais causas dessa ascensão foram as vicissitudes pacifistas e liberais da organização política inglesa, pois em termos científicos, tecnológicos e educacionais, a França demonstrava superioridade.

Dando mostras da superação do espírito feudal, John Locke (1632-1704), um dos maiores expoentes do liberalismo, em *Carta a respeito da tolerância*, defende a liberdade e a tolerância religiosa, partindo do princípio da salvação como conquista individual e não como imposição externa.

Não é a diversidade de opiniões (que é inevitável) mas a recusa de tolerância para os que professam opinião diversa (que se poderia permitir) que deu origem a todas as bulhas e guerras que se têm manifestado no mundo cristão por causa de religião (LOCKE, 1964, p. 61).

Nessa perspectiva de pensamento, Weber (2007) declara que os ingleses se constituíram como a vanguarda do capitalismo pelas características das relações estabelecidas entre a religiosidade, o comércio e a liberdade.

Essa liberalidade inglesa coadunava-se com o desenvolvimento do esporte moderno, uma vez que a formação dos clubes esportivos concorreu para uniformizar e para padronizar as regras e as técnicas de competição, anteriormente arraigadas às tradições locais. Segundo Elias (1992c, p. 65), “[...] em França, o direito dos súbditos quanto a formar associações por sua própria iniciativa estava, em geral, naturalmente limitado senão mesmo abolido. Em Inglaterra, os cavalheiros reuniam-se como bem entendiam”.

Outros elementos somam-se à importância do espírito associacionista para a desportivização dos passatempos ingleses.

[...] não há dúvida que a estrutura da vida social inglesa lhe foi altamente favorável, com os governos locais autônomos encorajando o espírito de associação e de solidariedade, e a ausência de serviço militar obrigatório fornecendo ocasião para o exercício físico, além de

impor sua necessidade. As formas da organização escolar agiam no mesmo sentido, e finalmente a geografia do país e a natureza do terreno, predominantemente plano e oferecendo em toda a parte os melhores campos de jogo nos prados comunitários, os *commons*, também tiveram a maior importância. Foi assim que a Inglaterra se tornou o berço e o centro da moderna vida esportiva (HUIZINGA, 2001, p. 219).

A desportivização explicita a distinção de classe dos passatempos. O esforço por torná-los mais racionais e modernos leva os órgãos de proteção aos animais a combaterem jogos populares que utilizavam touros, galos, cachorros e ratos, todavia a caça à raposa, atividade exclusiva das elites, não foi interpelada por essas entidades (GONZALEZ, 1993).

O futebol é um dos principais exemplos da constituição do esporte moderno na Inglaterra. Esse movimento engloba dois processos que ocorreram quase simultaneamente e em interconexão. O primeiro refere-se à marginalização do futebol popular; o segundo é retratado pelas alterações das atividades com bola nas escolas públicas e nas universidades a partir de 1840 (DUNNING, 2001b).

A marginalização dos populares jogos com bola foi iniciada no século XIV, mas sua prática sobreviveu à força da lei, possivelmente, em parte, por ter sido apoiada por segmentos da aristocracia e da nobreza. Com o processo de industrialização e de fortalecimento do Estado, houve um aumento da competição entre as classes fundiárias e a burguesia, levando as primeiras a deixarem de apoiar os jogos tradicionais. Nesse contexto, as escolas públicas foram essenciais para a elaboração de formas embrionárias do futebol e do rugby, com códigos que rivalizavam entre si (DUNNING, 2001b).

As escolas públicas³⁸, a princípio formadas como instituições de caridade para educar eruditos e funcionários necessitados, ou como escolas locais de gramática, nos séculos XVIII e XIX, foram transformadas em internatos pagos, frequentados pelos filhos homens da aristocracia e da alta burguesia (DUNNING, 2001b; GONZÁLEZ, 1993).

Essas instituições caracterizavam-se por uma grande indisciplina interna e por frequentes abusos físicos e até sexuais de alunos maiores sobre os mais jovens. Os

³⁸ As escolas públicas mais antigas e renomadas foram: Eton, Harrow, Rugby, Westminster, Winchester, Shrewsbury, Charterhouse, St. Paul e Merchan Taylor (GONZÁLEZ, 1993).

internos dispunham da mais completa autonomia sobre o seu tempo livre (GONZÁLEZ, 1993).

Os professores das escolas públicas pertenciam às camadas sociais inferiores às dos alunos, por consequência, eram intimidados e não conseguiam impedir o autogoverno dos jovens. Não raramente, essa indisciplina crônica transformava-se em violentas rebeliões³⁹. A revolta da escola Winchester, em 1793 foi transformada em um cerco regular que saqueava lojas em busca de mantimentos. Os internos muniram-se de armas brancas e vestiram um boné vermelho em representação aos ideais de liberdade e de igualdade. Em 1818, a rebelião só pode ser aplacada por armas de fogo. No ano de 1797, em Rugby, arrancaram a porta da sala do diretor, as janelas foram quebradas e os seus livros foram lançados em uma fogueira. A restauração da ordem foi realizada por meio da intervenção militar. Nesse cenário, a bravura juvenil exercia forte protagonismo, provavelmente influenciado pelas explosões de violência da França contemporânea (DUNNING, 2001b).

O resultado da tensão constante, em virtude do equilíbrio de poder entre mestres e alunos, convergiu para um sistema gradual de controle duplo, mais tarde reconhecido como sistema de *prefeitos*. Os líderes das salas, os alunos mais velhos e mais fortes, recebiam o reconhecimento e a autoridade formal por parte dos mestres e dos diretores. Em contrapartida, pressionavam o restante da turma para a manutenção da autoridade do professor. O bônus recebido pelo *prefeito* era o controle formal sobre as atividades extracurriculares. Como parte do processo, foi instituído o papel de *fagging* em que os alunos mais jovens e mais fracos eram obrigados a realizarem desde funções servis a possíveis favores sexuais, para os alunos hierarquicamente superiores (DUNNING, 2001b).

Para Adorno e Horkheimer (2006), quando se tem por objetivo a dominação da natureza, a fraqueza biológica torna-se um estigma que incita a violência e o aniquilamento do outro.

Nestes termos, as vítimas eram obrigadas a participar dos jogos, porém de forma restrita, sendo, muitas vezes, colocadas como “traves”, o que lhes proporcionava humilhação e reações sádicas. Em algumas ocasiões, a bola deveria

³⁹ Uma das primeiras rebeliões que se tem notícia foi a de Eton, em 1768 (GONZÁLEZ, 1993).

passar por entre as suas pernas estendidas para um ponto ser marcado. Nesse período, as regras orais e as peculiaridades locais regiam esses passatempos, mas segurar e chutar a bola eram ações comuns a todas as escolas. A utilização de sapatos com pontas de ferro com a intenção de ferir o adversário demonstrava a constância da violência, que proporcionava roupas rasgadas, ossos fraturados e fortes escoriações (DUNNING, 2001b).

Em *Minima Moralia*, no aforismo *O mau camarada*, Adorno (1992) descreve a violência a que foi submetido em sua infância escolar. Apesar de retratar um contexto diferente do relatado no texto, o comportamento fascista, a frieza e a indiferença permeiam as relações sociais sob a égide da irracionalidade da razão.

Os rebeldes, porém, que se obstinavam contra os mestres e que, como então se dizia, perturbavam o ensino, mas a partir do dia – quando não da hora – em que saíram diplomados, foram sentar-se com os mesmos mestres à mesma mesa diante da mesma cerveja, na camaradagem masculina, foram convocados a se tornarem sequazes, rebeldes em cujos murros impacientes sobre a mesa já retumbavam a adoração aos senhores. A eles, bastava-lhes ficar reprovados para ultrapassar os que deixaram sua classe e destes se vingarem. Desde que esses detentores de cargos e candidatos da morte emergiram do sonho para a luz do dia e me despojaram do meu passado e da minha língua, não preciso mais sonhar com eles. No fascismo, o pesadelo de minha infância se concretizou (ADORNO, 1992, p. 169).

Uma vez exemplificada a barbárie, Adorno (2006a) demonstra o que entende por educação emancipadora nos seguintes termos:

[...] que o último adolescente do campo se envergonhe quando, por exemplo, agride um colega com rudeza ou se comporta de um modo brutal com uma moça; quero que por meio do sistema educacional as pessoas comecem a ser inteiramente tomadas pela aversão à violência física (ADORNO, 2006a, p. 165).

A violência típica dos jogos nas escolas públicas inglesas sofreu oposição⁴⁰ de alguns dirigentes e de professores com formação marcadamente clerical. As atividades, avaliadas como imorais, ligadas às apostas e às bebidas, afastavam os

⁴⁰ No ano de 1796, o Diretor de Eton proibiu uma disputa entre seus alunos e a escola de Westminster. Ao ser desobedecido, mandou castigar fisicamente toda a equipe (GONZÁLEZ, 1993).

jovens dos negócios e da religiosidade⁴¹. Apesar das críticas, essas práticas converteram-se na principal atividade formativa das instituições escolares. A virilidade, a força e a coragem sobrepujaram o intelectualismo e a erudição, tanto que as pessoas contrárias aos jogos eram taxadas como afeminadas ou como intelectuais suspeitos (GONZÁLEZ, 1993).

Para Adorno (2006f), coexistem nas escolas uma dupla hierarquia de poder. A primeira é sustentada pelo desempenho acadêmico formal. A segunda, de caráter informal, é ancorada na força física e na popularidade, ou seja, fundada em elementos extrapedagógicos. O prestígio alcançado pelas atividades esportivas nas escolas públicas inglesas dos séculos XVIII e XIX contribuiu para que a autoridade não esclarecida fosse mais efetiva do que a autoridade pelo conhecimento.

Entre 1830 e 1840, à medida que o processo de industrialização e de urbanização avançavam, os novos códigos de civilidade incidiam sobre a desportivização dos jogos nas instituições escolares. Os aspectos nucleares dessa metamorfose podem ser descritos por: (1) instituição das regras pela linguagem escrita; (2) delimitação do tamanho e da forma da área de jogo; (3) controle da duração dos jogos; (4) diminuição do número de participantes; (5) equiparação na quantidade de jogadores entre equipes rivais; (6) maior restrição do uso da força física (DUNNING, 2001b).

Essa instrumentalização dos movimentos corporais contribui tanto para um maior equilíbrio e excitação nas disputas que se tornam menos violentas, quanto para a universalização do caráter competitivo das práticas corporais sob a insígnia do esporte moderno.

O futebol e o rugby são exemplos das primeiras manifestações a se consolidarem como esporte, na acepção moderna. A primeira sistematização escrita de regras ocorreu em Rugby. Devemos compreender essas transformações como processos pareados e resultado da ação de diversos sujeitos e instituições sociais, pois o encantamento do passado pode levar à compreensão equivocada da história como resultado da ação heroica de indivíduos “iluminados” (DUNNING, 2001b).

⁴¹ Ao mesmo tempo que os movimentos evangélicos criticaram aspectos que consideravam nocivos no esporte, a própria Igreja corroborou para a difusão do fenômeno. Muitos terrenos de propriedade clerical transformaram-se em campos de jogos, no sentido de atrair os jovens para lhes fortalecer o altruísmo (GONZÁLEZ, 1993).

Uma hipótese a ser aventada, para o fato de a Escola Rugby ter sido a primeira a elaborar regras escritas⁴² para os jogos, pode ter sido a menor discrepância de status social entre alunos e professores, pois esses alunos provinham de estratos sociais mais baixos em comparação com as escolas Eton e Harrow. Dois anos depois, em 1847, a Eton comprometeu suas regras do futebol com a escrita, sendo a primeira escola a impor uma restrição sobre o uso das mãos para carregar a bola pelo campo. Possivelmente, essa restrição teve por objetivo rivalizar com os códigos escritos propostos pela Escola Rugby. A supressão do uso das mãos, fato que era tradicional nos jogos com bola, exigiu um alto nível de repressão e de autocontrole por parte dos alunos (DUNNING, 2001b).

Essa repressão exercida sobre os alunos indica a ambiguidade presente no processo civilizatório. Diminuição da violência física e aumento da introjeção ao sacrifício são duas faces do mesmo movimento.

A bifurcação do rugby e do futebol⁴³ parece ter sido engendrada pela rivalidade existente entre Eton e Rugby, por volta da década de 1840. A criação de entidades esportivas demonstra a crescente padronização das regras e das técnicas como forma de comparação de desempenho entre equipes rivais, independentemente da sua localidade. A associação de futebol foi organizada em 1863, já impedindo o uso de quaisquer objetos metálicos nas solas e nos bicos dos calçados dos jogadores como forma de diminuir as agressões físicas e a União de futebol rugby foi formada, em 1871 (DUNNING, 2001b).

As universidades de Oxford e de Cambridge também contribuíram para o desenvolvimento do futebol, pois muitos de seus alunos eram egressos das escolas públicas. Os jogos com bola, o remo e o atletismo passaram a substituir a caça e a inverter a escala hierárquica dos esportes universitários (DUNNING, 2001b).

O futebol, com um nível menor de violência física, representou um estágio de civilização mais alto em comparação ao rugby, propagando-se geograficamente e retornando às camadas populares (DUNNING, 2001b).

⁴² “A necessidade de regras fixas e de aplicação universal impõe-se a partir do momento em que as ‘trocas’ desportivas se estabelecem entre diferentes instituições escolares, depois entre regiões, etc.” (BOURDIEU, 2003, p. 186).

⁴³ Os jogos antecedentes do futebol e do rugby, jogados em todas as escolas, compartilhavam características comuns. Somente por volta do fim século XIX, as diferenças entre essas duas modalidades esportivas tornaram-se nítidas. A escola Eton, mais elitizada contribuiu para a origem do futebol e a escola Rugby proporcionou a base para o esporte que levou o seu nome.

Em síntese, na transição social entre o feudalismo e o capitalismo, os jogos com bola desfrutavam de uma grande aceitação entre o povo. Entre os séculos XVIII e XIX, esses jogos eram realizados como passatempo nas escolas públicas das elites. A sistematização das regras dessas atividades coadunou com o avanço da civilidade, com o intuito de sublimar a violência física, rebaixando-a a níveis sociais aceitáveis.

Os dados socialmente aceitáveis, muitas vezes, mascaram a barbárie. As técnicas estatísticas, por exemplo, são utilizadas para aferir e para comparar os números referentes à quantidade de homicídios ou de mortalidade infantil de uma determinada localidade, levando ‘especialistas’ a inferências sobre a ‘normalidade’ dos números. No limite, o socialmente aceitável, pode remeter ao humanamente inaceitável.

Especialmente no esporte coletivo de alto nível, há um certo consenso sobre a quantidade de faltas aceitáveis por partida, pois a vitória pode sobrepor-se ao bem-estar dos participantes, por isso a necessidade da presença de um árbitro como imposição externa aos indivíduos. No limite, quem dirá se os procedimentos foram válidos ou não será a autoridade que está fora da disputa e não os competidores, ainda que essa possibilidade não possa ser negada.

Em última instância, o futebol e o rugby tornaram-se exemplos dos primeiros esportes, extrapolando os muros das escolas inglesas e espalhando-se para várias partes do mundo e para todas as camadas sociais.

As características do esporte moderno se impuseram a praticamente todas as práticas corporais existentes, transformando-se no fenômeno cultural mais importante da atualidade (GONZÁLEZ, 1993). Os anéis olímpicos, símbolo máximo do esporte, só perde em popularidade para a cruz cristã (SIMSON; JENNINGS, 1992).

Os elementos aqui destacados levam-nos ao entendimento de que essa magnitude do esporte foi possível devido à sua apropriação pela indústria cultural.

3.2. Esporte e indústria cultural: implicações (de) formativas

As relações entre a indústria cultural e o esporte repercutem significativamente sobre a pseudoformação dos sujeitos.

A despeito de Adorno ter citado o esporte em vários de seus ensaios, esse tema permaneceu marginal nos estudos da Teoria Crítica da Sociedade (DALBOSCO, 2008), pois a preocupação dos autores não incidia sobre objetos específicos, mas sobre o desvelamento dos princípios da sociedade administrada, os quais refluem nos detalhes do cotidiano.

Se o esporte foi apropriado pela indústria cultural, importa-nos apresentar algumas evidências de modificações dos meios que compõem esse sistema e das vicissitudes do movimento esportivo.

Levando-se em consideração as alterações da indústria cultural, Duarte (2008) divide esse objeto em duas fases, a primeira é denominada de modelo clássico, examinada por Adorno e Horkheimer na década de 1940; a segunda é nomeada de indústria cultural global. No modelo clássico, há uma dependência dos meios de informação e de comunicação com relação às indústrias de *hardware*, já no modelo global essa dependência se inverte, demonstrando a intensificação ideológica da indústria cultural.

Os processos de expansão e de intensificação dos meios de comunicação e de transporte foram cruciais para a difusão global do esporte. A ampliação geográfica e a alteração dos sentidos e dos significados do esporte ocorreram de maneira desigual e multiforme, porém alicerçados sob uma ideologia comum, assim como o movimento de globalização, intrínseco às raízes do capitalismo.

Dessa forma, os Jogos Olímpicos da era moderna, representantes máximos do ideal esportivo, constituem-se importantes referências para a visualização do movimento esportivo em sua interrelação com a indústria cultural.

Os dados quantitativos referentes à primeira e à última edição dos Jogos Olímpicos ilustram a expansão esportiva mundial.

Na primeira edição dos Jogos Olímpicos modernos, realizados entre 6 e 15 de abril de 1896, em Atenas, participaram 311 atletas do sexo masculino, de 13 países, em 42 provas de 9 modalidades esportivas (CARDOSO, 1996). Já nas Olimpíadas do Rio de Janeiro, realizados entre os dias 5 e 21 de agosto de 2016, participaram 11.544 atletas, homens e mulheres, de 205 países, em 306 provas de 41 modalidades esportivas (PEREIRA, 2016).

Além do aumento do número de participantes nas competições, a espetacularização televisiva proporcionou o acesso a uma infinidade de pessoas nos mais diversos países. Estima-se que cerca de 3 bilhões de pessoas tenham assistido pela TV e 50 mil pessoas tenham assistido pessoalmente a cerimônia de abertura dos Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro (BOAS; FRANCO, VASCONCELOS, 2016). Para Gois (2016), metade da população mundial acompanhou de alguma forma esse evento.

Desde os primórdios da história, já havia a presença de espectadores que se excitavam com o resultado dos mais variados tipos de competições (ELIAS, 1992c, HUIZINGA, 2001), mas o espectador esportivo moderno surgiu no último quarto do século XIX, delimitando os campos profissional e amador (GONZÁLEZ, 1993). A organização de competições, de ligas esportivas e a construção de estádios fomentaram o aumento gradativo do público aficionado às disputas (SIGOLI; ROSE JÚNIOR, 2004).

Observa-se, ainda, que a profissionalização e a espetacularização do esporte são elementos indissociáveis do processo de expansão das práticas esportivas. O ethos esportivo aristocrático distinguia os amadores como competidores menos competentes, mas superiores, pois se deixavam levar menos pelas paixões da disputa, própria de quem vivia sem trabalhar. Os profissionais mais competentes eram vistos como inferiores na hierarquia social, pois o trabalho e a prática esportiva coincidiam (HUIZINGA, 2001). A atividade esportiva desinteressada, ou o movimento corporal como experiência formativa, não pertencia aos trabalhadores (CARDOSO, 1996).

A defesa do ideal amador pela classe dirigente foi superada gradativamente ao longo do século XX. Nos primeiros Jogos Olímpicos esse ideário foi defendido por um dos principais idealizadores do evento, o Barão Pierre de Coubertin (1863-1937), autor da Carta Olímpica de 1894.

Amador⁴⁴ é quem pratica esporte apenas por prazer e para usufruir tão somente dos benefícios físicos, mentais e sociais que derivam dele, e cuja participação não é nada mais do que recreação sem ganho material de nenhuma natureza, direta ou indireta (CARDOSO, 1996, p. 6).

⁴⁴ A palavra amador foi suprimida da Carta Olímpica em 1981 (GONZÁLEZ, 1993), quase cem anos após a sua elaboração original.

Tendo em vista a normatividade vigente expressa pela Carta, vários atletas foram punidos, mesmo sem uma delimitação precisa entre as fronteiras dos universos amador e profissional à época.

Paavo Nurmi, o grande fundista finlandês, perdeu a chance de ganhar sua décima medalha de ouro ao ser impedido de participar da maratona em Los Angeles-1932, acusado de profissionalismo. Babe Didriksen, a notável e polivalente atleta americana dos anos 30, encerrou prematuramente sua carreira olímpica pelo mesmo motivo. Uma foto sua usada para fazer propaganda⁴⁵ de automóvel configurou sua condição de profissional. O brasileiro Adhemar Ferreira da Silva recusou uma casa como prêmio pela conquista da primeira medalha de ouro no salto triplo em 1952, oferecida por um jornal paulista, para não perder a condição de amador. E de sem-teto. Adhemar só teve acesso à casa própria depois de encerrar a carreira em 1960 (CARDOSO, 1996, p. 7).

Como os limites entre o amadorismo e o profissionalismo eram frágeis, casos semelhantes aos aqui descritos não foram submetidos ao mesmo rigor punitivo. Em 1936, nas Olimpíadas de Berlim, o norte-americano Jesse Owens, ganhador de quatro medalhas olímpicas em provas de atletismo, calçava Adidas. Lassie Viren, atleta finlandês, medalhista de ouro em Munique (1972) e em Montreal (1976), ergueu seus calçados Tiger na frente das câmeras. Até a década de 1970, o próprio conceito de patrocínio ainda era pouco conhecido (SIMSON; JENNINGS, 1992).

Um dos motivos para a resistência de membros do Comitê Olímpico Internacional (COI) com relação à profissionalização esportiva era o medo de perderem seu poder de barganha sobre as federações esportivas internacionais e sobre os Comitês Olímpicos Nacionais (SIMSON; JENNINGS, 1992).

Opondo-se aos ditames do COI e em consonância com o processo de mercadorização das práticas esportivas, algumas modalidades, como por exemplo, o boxe, começavam a formar campeões profissionais de reconhecida fama internacional e riqueza, mesmo sem participarem de edições olímpicas. Não demorou para que o COI percebesse “[...] que o dinheiro gerado por ele era suficiente para todos, inclusive os atletas” (CARDOSO, 1996, p. 8), todavia a

⁴⁵ “A propaganda manipula os homens; onde ela grita liberdade, ela se contradiz a si mesma. A falsidade é inseparável dela. É na comunidade da mentira que os líderes (*Führer*) e seus liderados se reúnem graças à propaganda, mesmo quando os conteúdos enquanto tais são corretos” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 209).

formalização do profissionalismo nos Jogos Olímpicos não foi produto de uma simples permissão de seus dirigentes, mas um efeito da universalização da forma mercadoria. Nos termos de Dunning, a “[...] ausência progressiva de espírito amador’ no desporto, é um processo social inevitável” (1992a, p. 300).

Vaz e Bassani (2013) concluem que o etos aristocrático imposto aos Jogos Olímpicos estava em descompasso com o desenvolvimento da sociedade contemporânea. Esse ideal paradoxal era ao mesmo tempo, antiburguês, porque remetia-se à uma materialidade inexistente e antiproletário, porque impedia a participação dos trabalhadores.

Contraditoriamente ao que foi apresentado sobre o etos amador, em seu formato elitista, Vaz (2003) defende que Adorno, pelos resquícios da tradição romântica, demonstra uma visão positiva imputada ao caráter desinteressado e de respeito ao *fair play* advindos do espírito aristocrata dos primórdios do esporte, que, em tese, abriria possibilidades de uma educação para a autonomia, resistente à barbárie.

O *fair play* pode ser entendido como condutas esportivas moralmente aceitas. Comumente são identificados como ‘jogo limpo’ ou ‘espírito esportivo’. Pode ser categorizado em formal e informal. O primeiro é delimitado de maneira explícita pelas regras esportivas. O segundo, mais significativo do ponto de vista da humanização das relações sociais, subentende comportamentos e situações não previstas normativamente (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2005). Por exemplo, ajudar um adversário a se levantar em virtude de alguma lesão, negar-se a obter alguma vantagem mediante um erro de arbitragem ou chutar a bola de futebol para fora de campo ao perceber algum oponente machucado.

O aspecto positivo da cultura e, por suposto, do esporte destacado por Adorno (2008a) também pode ser ilustrado na crítica do autor ao posicionamento de Veblen (1983) manifestado na obra *A teoria da classe ociosa*. Para Veblen (1983), o progresso é apenas adaptação e o esporte, independentemente de como é organizado, expressa o impulso arcaico de exercer a violência, pertencendo ao reino da ausência de liberdade (ADORNO, 2008a).

Os esportes escolares são principalmente uma expressão do mero impulso predatório, sendo os primeiros uma expressão mais específica daquela herança do espírito de clã que é uma

característica tão ampla do temperamento bárbaro predatório (VEBLEN, 1983, p. 171).

Para Adorno (2008a), Veblen (1983) não consegue perceber que a barbárie é reproduzida diariamente, enxergando apenas os seus rudimentos arcaicos. A incompreensão de que desenvolvimento e regressão pertencem ao mesmo princípio, e que os traços de desmitologização da humanidade estão contidos na própria sociedade burguesa, permitem a Veblen (1983) fantasiar um estado paradisíaco primitivo.

Marcuse (2004) entende que a consolidação da indústria cultural no período compreendido entre as duas grandes guerras, mediante o estágio final dos modos não-operacionais de pensamento, não significa o encerramento das possibilidades de formação cultural, mas uma intensificação desses limites.

Exemplos no campo esportivo demonstram como a era liberal anunciada por Marcuse (2004) sofre um desgaste, tornando a defesa do livre mercado um mero exercício de retórica.

Nos Jogos Olímpicos, a cobertura televisiva, a venda de alimentos e a de outros produtos são exclusividade das marcas que negociam previamente com as instituições responsáveis pelo evento. O aumento dos lucros das empresas mediante a propaganda de suas marcas, associadas aos eventos esportivos torna o marketing⁴⁶ esportivo atraente, contudo, as empresas mais bem-sucedidas que fecham contratos de publicidade com os organizadores dos megaeventos esportivos formam monopólios, na contramão dos princípios liberais.

Quando Diego Maradona liderou a entrada dos jogadores argentinos para a final da copa do Mundo de 1990 no estádio olímpico de Roma, seu time tinha algo em comum com os oponentes da Alemanha Ocidental. As duas equipes usavam Adidas. Assim como o juiz. E os bandeirinhas. Quinze das vinte e quatro seleções presentes à Itália exibiam o trevo e as três listas em suas camisas, shorts, meias e chuteiras.

O jogo teve início com uma bola Adidas branca e preta. Todos os jogos foram disputados com bolas Adidas. Era a bola oficial (SIMSON; JENNINGS, 1992, p. 54).

⁴⁶ O conceito de marketing esportivo foi elaborado por agentes publicitários norte-americanos no fim da década de 1970. O marketing do esporte remete-se à divulgação de produtos e serviços esportivos. O marketing por meio do esporte ocorre quando este é utilizado para difundir atividades e produtos do campo extraesportivo (PRONI, 1998).

Atualmente essa realidade não é diferente, a despeito de a hegemonia ter sido deslocada para a Nike (PRONI, 1998).

Os Jogos Olímpicos de Moscou, em 1980, foram boicotados pelos atletas norte-americanos, mas a Coca-Cola esteve presente de forma a promover sua versão Fanta laranja. Os canais de TV pagam para garantir a sua transmissão e as marcas pagam para serem exibidas na TV. Na edição olímpica de Barcelona, em 1992, a soma de investimento das emissoras foi de 633 bilhões de dólares (SIMSON; JENNINGS, 1992).

De fato, a indústria cultural não se reduz à mídia televisiva, mas seu impacto na constituição dos indivíduos a destaca como um dos mais importantes meios de difusão ideológica.

Como afirmamos no capítulo anterior, o aumento da distribuição de bens e de serviços, em outros termos, a massificação e a padronização do consumo para uma parcela significativa da humanidade possibilitam maior integração dos sujeitos, intrinsecamente à apropriação da cultura afirmativa. Desde o fim da Primeira Guerra, a classe trabalhadora integrou-se mais aos setores dirigentes, devido à sua maior capacidade de consumo (DUNNING; MURPHY; WILLIAMS, 1992). A universalização e a homogeneização das propagandas televisivas apresentam os produtos estereotipados e de consumo comum.

Nesse processo, a divisão social entre ricos e pobres é naturalizada, em grande medida, pela padronização nas formas de consciência entre as camadas populares e os mais abastados (ADORNO, 1992), sendo também permeada pela difusão midiática do esporte.

Uma das características dos meios de comunicação é a simplificação da sua linguagem, de modo que não se requer do seu público, esforço de compreensão. A propaganda, como uma forma de distorção da realidade, não se apresenta como rigorosa expressão do objeto, mas como simples meio de comunicação, veiculando fatos já acompanhados de explicação (BENJAMIN, 1987b). Essa simplificação e adulteração da realidade pela falsidade da propaganda proporciona a fetichização da aparência, dificultando a autonomia do sujeito.

Por sua vez, o pensamento autônomo, antes de mais nada, independentemente de seu conteúdo, implica negação, resistência e questionamento às imposições. A ausência de reflexão proporciona a regressão da

consciência, pois a linguagem da propaganda é elaborada para a formação de indivíduos passivos (ADORNO, 2009).

A linguagem fechada das imagens, sem demonstrar, tampouco explicar, substitui a representação conceitual e dificulta a reflexão e a abstração (MARCUSE, 1979), apresentando-se como o triunfo da representação sobre o que é representado (ADORNO, 1992).

No site do *Jornal G1* das organizações Globo estão elencados alguns destaques dos Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro de 2016 que nos permitem visualizar exemplos de reificação do pensamento pela linguagem midiática. Alguns deles são os que destacamos a seguir:

O jamaicano Usain Bolt caiu nos braços da torcida brasileira e foi o rei das pistas e também da zoeira. Ele conquistou três ouros, nos 200, 100 metros e no revezamento 4x100. A comemoração durava muito mais que as provas em si, com o estádio inteiro aos pés do homem-raio. Nas entrevistas, ele cantou Bob Marley e fez chifrinho em um repórter.

Depois de cair de bunda em 2008 e de cara em 2012, Diego Hypólito superou a depressão e neste ano caiu de pé. Foi prata no solo e fez pódio duplo com Arthur Nory, que ganhou o bronze.

Abandonado pelos pais quando tinha 2 anos e criado pela avó, Thiago Braz conquistou o ouro no salto com vara e bateu o recorde olímpico na modalidade.

O canoísta baiano Isaquias Queiroz passou de atleta anônimo a queridinho da torcida: tornou-se o primeiro brasileiro da história a conseguir três medalhas em uma mesma edição da Olimpíada: a prata inédita na categoria C1 1000m, o bronze no C1 200m e a prata no C2 1000m ao lado de Erlon de Souza. O carismático e vaidoso Isaquias também conquistou o público por causa de sua história de superação. Quando tinha três anos de idade, sofreu graves queimaduras com água fervente. Quando tinha dez, caiu de uma árvore e perdeu um rim. Ganhou o apelido de 'Sem Rim' (G1, 2016, s/p.).

Nesses exemplos, a composição textual usa palavras simples que destacam os méritos esportivos materializados nas medalhas conquistadas pelos atletas. Nas referências ao jamaicano Usain Bolt, recordista mundial em provas de velocidade, a futilidade de seu comportamento irreverente vem à tona e a metáfora “homem-raio” lhe atribui características sobre-humanas. Na matéria sobre o ginasta Diego Hypólito, a superação das frustrações olímpicas anteriores é enfatizada. A

resiliência, quer seja na vida pessoal, quer seja na carreira esportiva, é o aspecto evidenciado em relação ao saltador Thiago Braz e ao canoísta Isaquias Queiroz.

A associação entre a superação de barreiras sociais e de barreiras pessoais com a capacidade de extrapolar os limites físicos e os mentais no esporte é constantemente explorada pela mídia. Esse tipo de mensagem demonstra que o sucesso individual, no trabalho, no esporte, no amor etc., só depende de esforço próprio e constitui-se como mérito de cada indivíduo isoladamente.

Essa apologia ao esforço alimenta o culto ao sacrifício e a indiferença à dor própria e à dor do outro, incentivando o comportamento sadomasoquista. Nesse cenário, a negatividade dos processos sociais não é explicitada, invertendo a lógica do primado da sociedade sobre o indivíduo.

O que as mensagens escondem revelam mais sobre os objetos do que propriamente o que é informado. Aspectos como a classe social de origem dos atletas, a diferença entre os que ganham bons salários e os que precisam trabalhar em outros setores para complementar a renda, as dores corporais e mentais requeridas, a aposentadoria precoce por lesões ou por queda de rendimento, o nível de escolaridade dos atletas, a perspectiva de trabalho após a aposentadoria, o uso frequente de fármacos para melhorar o rendimento, ou atenuar lesões e a necessidade de se praticar esporte profissionalmente, não são devidamente tratados pelos canais midiáticos, se levarmos em consideração o desvelamento das relações sociais.

Além de privar os espectadores de conhecimentos que possam revelar o objeto, os meios de comunicação ajudam a produzir heróis esportivos, subvertendo a realidade ao pensamento mítico.

Essa questão pode ser melhor compreendida com a seguinte reflexão de Marcuse (1979, p. 107):

Mas êsse tipo de locução não é terrorista. Parece arriscado supor que os receptores acreditam ou sejam levados a acreditar no que lhes é dito. O nôvo toque da linguagem mágico-ritual é, antes, o de as pessoas não acreditarem nela, ou não se importarem com ela, mas não obstante, agirem em concordância com ela.

O espectador pode não acreditar na cena da propaganda em que Ronaldo⁴⁷ Fenômeno abre uma lata de cerveja no chifre de um touro, quase que hipnotizado diante do talento do ‘semideus’, mas o sacrifício e a idolatria para se conseguir uma foto ou um autógrafo do atleta revelam a atribuição de características extraordinárias ao ídolo. Para Adorno (1969, p. 14): “Fazer do sacrifício um mandamento pertence ao repertório fascista”.

A etimologia da palavra ‘fanático’ que dá origem ao termo ‘fã’ revela sua raiz religiosa, em conformidade com a acepção moderna. A designação de herói foi realizada por Homero e atribuída aos campeões olímpicos da Antiguidade – os escolhidos pelos deuses. Esse herói como uma figura mítica se aproxima dos deuses mediante um grande feito (RUBIO, 2008).

Geralmente, a trajetória de vida dos exemplos esportivos é utilizada para os caracterizarem como heróis. Essa situação raramente ocorre quando os ídolos são da música ou da dramaturgia. O elemento agonístico e de luta é próprio do universo esportivo e a competição é intrínseca ao espetáculo nesse âmbito (GODOI, 2011).

Godoi (2011) analisa três campanhas publicitárias de Ronaldo Nazário, o popular Fenômeno. Desde 2004, ele se tornou garoto propaganda da cerveja da marca Brahma. As conquistas de títulos importantes em competições de futebol e a superação de sérias lesões contribuíram para torná-lo um mito de feitos heroicos.

A propaganda de Ronaldo numa praça de touros criou a imagem do herói capaz de feitos extraordinários, inexplicáveis e admiráveis. A peça mistura elementos do real e do irreal, se situa no mundo da ficção, do sonho e da fantasia, e fortalece a imagem do herói esportivo. Já nas propagandas ‘Brahma dá as boas-vindas a Ronaldo’ e ‘Ronaldo Brahmeiro’, as estratégias discursivas e imagéticas utilizadas ajudam a construir a imagem do herói capaz de superar os obstáculos e dificuldades da vida, ressalta sua persistência e determinação, a sua capacidade de acreditar em si [...] (GODOI, 2011, p. 647-648).

O conceito de civilização é sinônimo de invalidação do mito e o pensamento mitológico é primitivo e imaturo, mas as circunstâncias históricas podem levar a racionalidade à condição mitológica, diz Marcuse (1979).

⁴⁷ “A adoração de Ronaldinho foi tão disseminada, que durante a Copa do Mundo de 98, numa pequena cidade da Albânia, um cartório registrou, no curto espaço de uma semana, quinze crianças com o nome Ronaldinho” (CARRANO, 2000, p. 98).

A falsidade do pensamento mitológico estrutura o marketing esportivo, sob o princípio do lucro, e utiliza até mesmo drogas lícitas, como a cerveja, para agregar valor à sua mercadoria. Até bem pouco tempo, quando havia permissão legal, marcas de cigarro exibiam suas propagandas em cenas de esportes radicais incomuns, pois a legislação impedia a associação com esportes olímpicos, identificando o seu consumo à juventude, ao arrojo, à determinação e à realização de façanhas (BORGES, 2001).

O comportamento mimético e a infantilização do pensamento são efeitos e, em parte, a causa da mitificação dos ídolos esportivos pela mídia sobre uma constituição frágil da personalidade. Se, nas fases iniciais do capitalismo, os indivíduos eram tutelados pela religião, no capitalismo tardio, um dos sintomas da menoridade humana é a autoridade exercida pelas divindades da indústria cultural.

Na partida final da Copa do Mundo de futebol, em 2002, na disputa entre o Brasil e a Alemanha, Ronaldo raspou a cabeça, deixando apenas uma franja triangular (MORATO; GIGLIO; GOMES, 2011), tendo o corte de cabelo copiado por inúmeras pessoas após sagrar-se campeão do mundo. Em entrevista a um repórter esportivo, o jogador afirmou que utilizou essa estratégia para desviar a atenção da mídia sobre as suas lesões na articulação do joelho que colocavam o seu desempenho sob suspeita (SIMÕES, 2012).

O mal-estar dos ídolos da indústria cultural é descrito proficuamente por Adorno, ao refletir sobre a vida danificada.

Assim como a memória arbitrária e o esquecimento sem vestígios sempre andaram juntos, a manipulação planejada da fama e da lembrança conduz de maneira inelutável ao nada, cujo gosto pode ser antecipado na agitação febril de todas as celebridades. Os famosos não se sentem bem. Eles transformam-se em artigos de marca registrada, estranhos e incompreensíveis a si mesmo, e como imagens vivas de si mesmo são como mortos (ADORNO, 1992, p. 87).

Como produto da racionalidade moderna, o esporte encarna o princípio do rendimento máximo, do domínio da natureza, o qual se encontra o corpo. Essa perspectiva tangencia a constante extrapolação dos limites físicos que implica a insensibilidade e o desprezo à dor própria e à dor do outro, educando para a frieza e para a indiferença, ou seja, desumaniza os indivíduos.

Na estreia da maratona feminina nos Jogos Olímpicos de Los Angeles, no ano de 1984, um fato surpreendeu a todos.

Vinte minutos após a vencedora Joan Benoit cruzar a linha de chegada, a suíça Gabriela Andersen-Scheiss apareceu cambaleando na pista do Coliseum de Los Angeles, praticamente se arrastando para completar os 42.195 m. Para que se tenha uma ideia, essa atleta demorou 5min44s para percorrer os 100 m finais [...]. Apesar da temperatura e prestes a desmaiar, Andersen-Scheiss, aos 39 anos, se recusou a desistir da prova, terminando-a, na 37ª colocação [...] (MATTHIESEN; GINCIENE; FREITAS, 2012, p. 467).

Especialmente em tempos de megaeventos esportivos, essa cena é exaustivamente reprisada com o objetivo de reforçar a sua repetição, induzindo ao comportamento sadomasoquista e não como forma de se refletir sobre a necessidade do vão sofrimento. A celebração do sacrifício e da dor no esporte radica no mesmo princípio dos exemplos sádicos sobre as vítimas de Auschwitz. “Amanhã você vai sair como fumaça por essa chaminé e se mover em espirais em direção ao céu” (ADORNO, 2009, p. 300).

O estabelecimento de recordes⁴⁸ e o culto do sofrimento amparam-se no fetichismo do desenvolvimento tecnológico. Dentre os artifícios utilizados para a superação dos limites humanos no esporte, o doping é um exemplo clássico.

Para Vaz (2005), é contraditória a crítica ao uso de doping no esporte por alguns fatores. Em primeiro lugar, o uso de doping parece ser imprescindível para os objetivos do esporte de alto nível, levando-se em consideração a busca pelo desempenho máximo.

Em segundo lugar, há limites muito tênues entre o que é ou não é classificado como doping, até porque os exames não conseguem flagrar todas as substâncias em circulação no mercado.

Em terceiro lugar, os atletas de rendimento frequentemente usam inúmeras substâncias para ajudar na recuperação de lesões ou em algum outro tratamento de saúde que podem se constituir como doping. Essas afirmações não significam a romantização do esporte, tampouco a apologia ao doping; o autor não o entende

⁴⁸ Contendo exemplos bizarros de excessos, de desperdícios e de exageros, em todas as esferas da vida, o *Livro dos Recordes* retrata exemplarmente os rumos irracionais da razão humana.

como desvio de conduta, mas como a forma de realização do lema olímpico, *Citius*, mais rápido, *Altius*, mais alto e *Fortius*, mais forte.

Há indícios de que já no século III a.C. havia o uso de certos tipos de cogumelos alucinógenos por atletas olímpicos gregos, para a obtenção de vantagem sobre os seus adversários. Com o advento da Modernidade, no Período entreguerras e, especialmente, durante a Guerra Fria, a difusão de substâncias proibidas se intensifica. Na Alemanha, os experimentos com testosterona foram frequentes antes e durante a II Guerra, com a intenção de aumentar a agressividade e a resistência dos soldados do regime nazista. Não obstante, a utilização de substâncias para aumentar a performance física era comum a ambos os blocos da disputa ideológica no campo esportivo (TODD, 1993).

A ênfase dada à vitória esportiva como demonstração de superioridade entre os representantes do capitalismo e os representantes do socialismo exerceu grande influência no desenvolvimento do esporte de rendimento (VAZ, 2005). Um caso emblemático do destaque atribuído às competições esportivas foi o ‘match do século’, como ficou conhecida a disputa de xadrez entre o soviético Boris Spassky e o norte-americano Robert James Fischer, no ano de 1972. A derrota do enxadrista soviético lhe rendeu o confisco dos seus bens e patrimônios pelo governo comunista. O boicote dos jogos de Moscou, em 1980, pelos Estados Unidos também ilustra o mimetismo de uma guerra no cenário esportivo. Ao preverem sua derrota, os norte-americanos preferiram não prestigiar a ‘superioridade’ de seus principais rivais, os anfitriões dos jogos (SOUZA; MARCHI JÚNIOR, 2013).

Outro caso que proporcionou “[...] uma espécie de sobrevida à Guerra Fria” (VAZ, 2005, p. 27) foi o do cubano Javier Sotomayor, recordista mundial no salto em altura. O atleta foi acusado de usar cocaína, pelo Comitê Antidoping dos Jogos Panamericanos de Winnipeg no Canadá, no ano de 1999. O Comitê Olímpico Cubano e o próprio Fidel Castro o apoiaram veementemente, acusando o serviço de inteligência norte-americano de sabotagem. Javier afirmou que a marca conquistada nesse evento, sob suspeita de doping, já havia sido ultrapassada por ele mais de 300 vezes. Afirmou ainda, que mesmo que passasse uma noite insone, ainda assim alcançaria tal resultado, negando a acusação.

O fetichismo da façanha como resultado dessa racionalidade irracional é explicitado nos depoimentos de alguns esportistas. Cem corredores olímpicos foram

entrevistados e questionados se tomariam uma pílula mágica que os fizesse medalhistas olímpicos, cujo preço da vitória seria a morte após um ano do feito. A resposta de mais da metade dos atletas foi afirmativa. Um lançador de disco reiterou que se pudesse optar entre cinco anos a mais de vida e cinco polegadas além da sua marca, ficava com a segunda opção; outro afirmou que os esportistas que utilizam esteroides anabolizantes não são suicidas, querem apenas realizar algo nobre antes de se tornarem alimentos de vermes (TODD, 1993).

Mas é importante ressaltar que não se trata de uma postura ingênua dos/as praticantes de musculação ante os anabolizantes, a grande maioria sabe o que está ingerindo e os efeitos que podem causar. Estudantes do curso de Educação Física, que passam por disciplinas da área biológica (portanto com informações técnicas sobre o tema), têm experimentado em seus próprios corpos essa medicação. Em 24 de janeiro de 2000, o Jornal Nacional da TV Globo apresentou uma reportagem sobre a crescente utilização por parte de jovens hipermusculosos de medicamentos de combate ao câncer como prevenção aos efeitos colaterais provocados pelos anabolizantes. Esses fatos não se restringem apenas a ações isoladas de alguns praticantes de musculação, também não acontecem por 'falta de consciência' dos sujeitos envolvidos, mas sim fazem parte de um processo de ajustamento social a um discurso que movimentava a complexa indústria do corpo malhado (FRAGA, 2004, p. 71).

O esporte incorpora a ânsia da superação dos limites físicos que é imposta pela morte, ao mesmo tempo, o treinamento físico constitui-se a mortificação do próprio corpo. De maneira especial, no esporte de alto nível, o treinamento tem por objetivo a extrapolação constante dos níveis de aptidão física, implicando o aumento da incidência de lesões, o enfraquecimento do sistema imunológico e, por consequência, a perda da própria saúde. Por suposto, superar os limites da vida pode contribuir para abreviá-la.

Um caso emblemático é o da velocista norte-americana Florence Griffith-Joyner. A atleta que morreu aos 38 anos, vítima de ataque cardíaco, detém o recorde dos 100 metros rasos há três décadas, uma das mais antigas marcas da história do atletismo (BRANCO, 2016; FRAGA, 2004).

No aforismo *Interesse pelo corpo*, Adorno e Horkheimer (2006) refletem sobre o amor-ódio pelo corpo, uma ambiguidade que expressa, ao mesmo tempo, desejo e escravidão, próprios da modernidade.

Quando a dominação assume completamente a forma burguesa mediatizada pelo comércio e pelas comunicações e, sobretudo, quando surge a indústria, começa a se delinear uma mutação formal. A humanidade deixa-se escravizar, não mais pela espada, mas pela gigantesca aparelhagem que acaba, é verdade, por forjar de novo a espada. É assim que desapareceu o sentido racional para a exaltação do corpo viril; as tentativas dos românticos; nos séculos dezenove e vinte, de levar a um renascimento do corpo [*Leib*] apenas idealizam algo de morto e mutilado. [...]

Não se pode mais reverter o corpo físico [*Körper*] no corpo vivo [*Leib*]. Ele permanece um cadáver, por mais exercitado que seja. A transformação em algo de morto, que se anuncia em seu nome, foi uma parte desse processo perene que transformava a natureza em matéria e material (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 192-193).

Os autores explicitam o poder que a indústria cultural, como sistema ideológico, tem de manipulação dos indivíduos. Em última instância, essa influência leva as pessoas a se preocuparem mais em realizar “grandes feitos” do que em se manterem vivas. Como possibilidade de reflexão crítica sobre a vida danificada, cabe-nos entender que o motivo dessa escolha irracional se calca nos preceitos racionais vigentes.

A cultura que possibilitaria aos sujeitos refletirem sobre a miséria de uma vida guiada totalmente por forças heterônomas já foi elaborada com o objetivo de afirmar a sociabilidade vigente, restando poucas ‘brechas’ para a formação da consciência verdadeira e para necessidades reais. A indústria cultural atinge todas as esferas da vida, influenciando os processos (pseudo) formativos informais e os formais.

Tendo em vista o aspecto formal da educação, as orientações oficiais para o ensino do esporte como conteúdo da educação física passam a ser objeto de nossa atenção no próximo capítulo.

4. ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO: A HISTORICIDADE DO ESPORTE EM QUESTÃO

O objetivo desse capítulo é analisar como o ensino de educação física é previsto e prescrito pelos principais documentos norteadores do currículo do ensino médio brasileiro. Neles, buscamos indícios que possam revelar o que, oficialmente, se espera que o aluno aprenda e por que esse tipo de aprendizagem é considerado importante, com atenção especial à historicidade do esporte.

Sabemos que existe uma distância entre a realidade escolar e as prescrições oficiais para o ensino. Essa discrepância, ao contrário do que é comumente veiculado, não se origina do distanciamento entre teoria e prática, mas da formalidade ideológica com a qual está revestida essa normatividade.

A lógica contida nesses documentos permeia um emaranhado de ações, tais como: propagandas televisivas chanceladas pelo Ministério da Educação (MEC); organização curricular dos cursos de graduação e de pós-graduação; elaboração de material didático; avaliações em larga escala⁴⁹, cujos resultados estão condicionados a financiamentos internacionais etc.

Mesmo que os professores não tenham lido esses textos, não tenham consciência da existência deles ou não assumam integralmente as suas recomendações, acabam internalizando concepções de ensino, de aprendizagem, de formação, de homem e de sociedade presentes em documentos oficiais e oficiosos⁵⁰ pela disseminação de seus preceitos formativos em diversas frentes da

⁴⁹ O documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta a centralidade do conceito de competência como uma forma de padronizar o ensino em âmbito internacional; nesse sentido as avaliações em larga escala têm um papel crucial. “[...] desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol)” (BRASIL, 2017a, p. 13).

⁵⁰ As informações oficiais são emanadas do poder público, a exemplo de decretos, leis, portarias etc. Os documentos oficiosos apesar de não serem elaborados pelo poder público, são chancelados por eles.

indústria cultural, como podemos observar no trecho que Falleiros (2005) se refere à Revista *Nova Escola*.

Philippe Perrenoud, Edgar Morin, César Coll, Antonio Nóvoa, Fernando Hernández (professor de História da Educação Artística e Psicologia da Arte na Universidade de Barcelona) e Bernardo Toro (presidente da Confederação Colombiana de ONGs) compõem a lista de autores divulgada pela revista *Nova Escola* em sua edição de agosto de 2002, na matéria de capa (MARANGON, LIMA, 2002). Com essa reportagem, a revista busca difundir os princípios da reforma curricular sobre as cinco competências essenciais a serem trabalhadas com os alunos no ensino médio, a partir dos PCNs e das proposições de Perrenoud [...]. A revista, autoproclamada sem fins lucrativos, volta-se ao professor da educação básica e se configura em mais um instrumento de difusão da proposta educacional hegemônica, sendo comprada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) para todas as 124 mil escolas públicas do país (FALLEIROS, 2005, p. 222-223).

Neste excerto, o autor demonstra a intrínseca relação entre os documentos norteadores do currículo escolar nacional, as recomendações dos organismos multilaterais⁵¹ e intelectuais cujas ideias se alinham e fundamentam a modernização dos processos formativos, em atendimento ao objetivo de preservar a sociedade, mesmo que esta preservação signifique a eliminação de quaisquer possibilidade de vida digna para todos. Em documento do Banco Mundial (BM) encontramos elementos que ilustram o que ora afirmamos:

Os níveis implacavelmente elevados de desemprego, especialmente entre os jovens, ressaltaram a incapacidade dos sistemas de educação para formar jovens com as competências correctas para o mercado de trabalho e incentivaram os apelos de mais oportunidades e responsabilidades (BANCO MUNDIAL, 2011, p. IV).

Essas prescrições internacionais⁵² culpabilizam o sistema educacional pelos problemas econômicos e também levantam a possibilidade de amenizá-los pela

⁵¹ “Todavia, é importante salientar que a amplitude dessas reformas educacionais não pode ser analisada como uma determinação exógena aos interesses existentes no interior dos países. É preciso considerar a articulação das forças políticas internas que protagonizaram o modelo de políticas educacionais forjado além de suas fronteiras, pois para a sua implantação contaram com a ativa participação e o consentimento de atores das esferas regionais e nacionais” (NOMA, 2011, p. 131).

⁵² “Ao longo dos anos 1990, a política educacional dispersou-se em uma profusão de medidas que reformaram profundamente o sistema educacional brasileiro. Essas reformas têm encontrado apoio em justificativas elaboradas por técnicos de organismos multilaterais e

racionalização dos investimentos educacionais em sintonia com as necessidades pragmáticas dos sujeitos. O ensino pautado na formação de competências⁵³ e habilidades resume a instrumentalização da educação proposta por mentores dessas agências multilaterais, como revela Rizo (2012, p. 57-58) no trecho seguinte:

[...] a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, sob os auspícios da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco -, reuniu-se sob a direção de Jacques Delors entre 1993 e 1996. Dentre todos os documentos produzidos pela Unesco ao longo dos anos, principalmente os relatórios dos encontros que organiza, tomamos o Relatório Delors como emblemático pelo fato de pretender tornar-se um marco diretivo para todo um século, concentrando em si as bases da ideologia de um projeto educativo que visa formar certo tipo de ser humano adequado ao século XXI, [...]. Essa idéia [...] visa nortear todos e quaisquer documentos estruturantes de uma educação para o século XXI.

Em última instância, esperam-se a adaptação e a manutenção das formas de dominação do centro com relação à periferia do capital, quer seja no plano nacional, quer seja no âmbito planetário.

À maior parcela da população deve-se ofertar uma formação aligeirada, até porque, em coerência com a racionalidade instrumental, conhecimento sofisticado para o trabalho simplificado é desperdício financeiro e até mesmo empecilho à resignação necessária às novas formas de escravidão moderna. Dos futuros produtores de conhecimento demanda-se uma maior capacidade de abstração, resultado de procedimentos educacionais mais sofisticados, todavia, uma vez a lógica formativa sendo a mesma, a pseudoformação atinge a todos com vistas à manutenção da estrutura social de dominação.

O ensino elaborado, por si, não é sinônimo de formação crítica e autorreflexiva, mas sem ele tal formação não é possível. O desenvolvimento da criticidade demanda o pensamento dialético que, por sua vez, se erige pela superação da lógica formal.

intelectuais influentes no país. Ademais, popularizaram uma prática que se tornaria um fato na condução das políticas públicas: a formação de instâncias tripartites envolvendo empresários e trabalhadores para discutir com o governo os rumos da educação brasileira” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 65).

⁵³ Para Stederth (2017, p. 497), na visão das agências multilaterais, as competências como sinônimo de capital humano “[...] ainda são pouco estandardizadas em termos de comparação internacional”.

Algumas pesquisas, ao relacionarem as mudanças nas demandas formativas por conta da transição entre o modelo de produção rígida do taylorismo/fordismo e o padrão toyotista de base flexível, atribuem às rupturas uma importância que ofusca a própria ruptura como um mecanismo da continuidade. Podemos tomar como exemplo a comparação realizada por Nozaki (2004) entre as antigas e as atuais funções desempenhadas oficialmente pela educação física, ao escrever:

[...] historicamente, ela [a educação física] era ligada, sob o ponto de vista dominante, a uma formação de um corpo disciplinado para obedecer subordinadamente, adestrado a repetições de exercícios e visando à aptidão física, funcional ao fordismo, percebemos que esta caracterização não é mais central para a demanda de formação do trabalhador de novo tipo para o capital, já que este precisa de um conteúdo no campo cognitivo e interacional, a fim de trabalhar com a **capacidade de abstração**, raciocínio lógico, **crítica**, interatividade, decisão, trabalho em equipe, competitividade, comunicabilidade, **criatividade**, entre outros (NOZAKI, 2004, p. 143-144, grifo nosso).

É claro que há rompimentos significativos nas demandas formativas em razão das alterações nos processos de trabalho, todavia a análise de Nozaki (2004) transcrita no trecho anterior pode levar ao falso entendimento de que está sendo priorizada a educação para a resistência, já que há o destaque para o desenvolvimento da capacidade de abstração, da criatividade e da crítica, capacidades associadas ao humano, à autorreflexão, à possibilidade de emancipação.

A contradição entre continuidade e corte se explicita, por exemplo, quando observamos que a fascinação proporcionada pelas novas tecnologias de comunicação e de intervenção no mundo potencializa a ilusória efetivação da subjetividade plenamente autônoma e desenvolvida (OLIVEIRA; GALUCH; GIOVINAZZO JÚNIOR, 2019).

Para melhor compreensão desta questão recorreremos a Marcuse (1979) quando compara as formas de trabalho que exigem maior força física aos processos de trabalho com maior desenvolvimento tecnológico. Nessa comparação, ele esclarece que ambos implicam servidão e que a exploração tecnológica aumenta a integração dos trabalhadores mediante a sutileza de sua forma:

O proletário das etapas anteriores do capitalismo era na verdade um animal de carga, pelo trabalho de seu corpo na busca das

necessidades e dos supérfluos da vida enquanto vivia na imundície e na pobreza. Ele era, assim, a negação viva de sua sociedade. Em contraste, o trabalhador organizado dos setores avançados da sociedade tecnológica vive essa negação menos conspicuamente e, como os demais objetos humanos da divisão social do trabalho, está sendo incorporado à comunidade tecnológica da população administrada. Mais ainda, nos setores da automatização mais coroados de êxito, uma espécie de comunidade tecnológica parece integrar os átomos humanos no trabalho (MARCUSE, 1979, p. 43-44).

Por mais que os processos de trabalho se alterem, sua simplificação é uma tendência à produção da mais-valia, por isso não se pode associar o desenvolvimento da capacidade de abstração ao simples manuseio de novidades tecnológicas pelos sujeitos, mesmo porque, via de regra, esses instrumentos foram produzidos⁵⁴ com objetivos mercadológicos e não com a intenção de tornar os usuários mais inteligentes.

Com relação ao equívoco de associar mecanicamente os ganhos formativos à utilização de aparatos tecnológicos 'de ponta', Adorno (1992) assevera:

Na medida em que o progresso desenfreado não se mostra de imediato idêntico ao progresso da humanidade, seu contrário é capaz de oferecer um refúgio ao progresso. O lápis e a borracha são mais úteis ao pensamento do que uma equipe de assistentes (1992, p. 113).

O processo contraditório de alijamento do trabalhador com relação ao entendimento sobre as atividades laborais exercidas também é exemplificado pelo autor (ADORNO, 1992, p. 112), “[...] é uma miserável ideologia a afirmação de que, nas condições atuais, para administrar um *trust* é preciso mais inteligência, mais experiência e mesmo mais preparo do que para ler um manômetro”.

Com efeito, a demanda por um trabalhador adaptado à simplificação do trabalho, no plano educacional, influencia a pressão por aprovação automática dos alunos, a intensificação e o afrouxamento de critérios para a autorização de cursos e de instituições de ensino, em especial, os desenvolvidos na modalidade a distância e a padronização do ensino com base no treinamento para a realização das

⁵⁴ “Em face das particularidades totalitárias dessa sociedade, a noção de ‘neutralidade’ da tecnologia não pode mais ser sustentada. A tecnologia não pode, como tal, ser isolada do uso que lhe é dado; a sociedade tecnológica é um sistema de dominação que já opera no conceito e na elaboração das técnicas” (MARCUSE, 1979, p. 19).

avaliações em larga escala, concorrendo para a generalização da pseudoformação. Esse fenômeno é nominado por Kuenzer (2007) como inclusão excludente; à medida que o ensino é 'democratizado' e as certificações aumentam, o domínio do conhecimento torna-se mais restrito.

O processo de inclusão excludente também influencia a educação física. O seu reconhecimento como componente curricular pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (BRASIL, 1996) poderia levar à superação da concepção de educação física como mera atividade física contida na legislação precedente. Entretanto, a previsão de ser facultativa aos alunos a frequência às aulas, baseando-se em critérios de vigor físico, reforça o caráter de educação física como mero momento para a realização de exercícios físicos, ou seja, nesse sentido, não há descontinuidade em relação às prescrições oficiais anteriores.

Quando a educação física era concebida predominantemente como exercício físico, fazia sentido facultar a participação do aluno que apresentasse algum impedimento físico. Do ponto de vista formativo, a atual previsão de facultatividade não se sustenta, se a educação física for concebida como uma disciplina que envolve conhecimentos que não se restringem à execução de movimentos corporais.

A reflexão sobre as alterações formais na concepção da educação física ao longo da segunda metade do século XX no Brasil, ajuda-nos a compreender melhor os próprios critérios de seleção dos documentos passíveis de exame, bem como apresenta elementos importantes para a sua análise.

As aulas de educação física até meados de 1950 tinham um forte caráter militar e praticamente confundiam-se com as atividades desenvolvidas nas casernas. Nesse período, a ginástica francesa vigorava como principal método de ensino (GOELLNER, 1992); por sua vez, o esporte consolida-se como conteúdo predominante de ensino da educação física brasileira, desbancando as práticas ginásticas que vigoravam até então (VAZ; BASSANI, 2013).

A subordinação da educação física à instituição militar se desloca para a dependência da educação física à instituição esportiva. A desportivização das aulas de educação física pode ser demarcada pelas duas décadas da ditadura de 1964 (SOARES *et al.*, 2005).

A massificação do esporte no Brasil é parte do fenômeno mundial de esportivização das práticas corporais. O movimento internacional Esporte Para Todos contribuiu para esse fato.

Nos últimos anos as atividades esportivas no Brasil ganharam as ruas, praças, praias, bosques, enfim qualquer área livre onde seja possível improvisar ou adaptar corridas, exercícios, jogos, encontros, campeonatos etc.

Evidentemente ainda há muito que evoluir para que o esporte tenha uma real dimensão de massa no mesmo nível dos meios de comunicação, porém o confinamento do esporte e da Educação Física nas escolas e clubes já não é mais típico nas cidades brasileiras (COSTA; TAKAHASHI, 1983, p. 1).

A projeção do esporte como principal prática corporal mundial possibilita a sua consolidação como conteúdo hegemônico das aulas de educação física, fato que foi influenciado também pela difusão da televisão no Brasil, como afirma Gruschka (2008, p. 122):

A expansão avassaladora da televisão comercial no Brasil durante os anos 1970, patrocinada pela ditadura militar, por um lado, parece ter ajudado a erradicar com velocidade sem precedentes a mentalidade agrária então predominante na maior parte das regiões brasileiras. Ela ajudou assim, de modo formidável, a produzir uma espécie de efetiva integração dessas regiões, auxiliando a soterrar ou a desintegrar as várias culturas regionais.

As regras universais do esporte e o seu espírito de integração coadunaram com a modernização pretendida pelo sistema político vigente. Já na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n.º 4.024 de 20 de dezembro de 1961, a educação física é contemplada, mas a sua obrigatoriedade aos três níveis de ensino, ocorreu pelo Decreto-Lei n.º 69.450 de 1971⁵⁵ (CASTELLANI FILHO, 1998).

⁵⁵ Parte importante da literatura da educação física atribui à área, no período ditatorial, a função de disciplinar o trabalhador para os processos rígidos do taylorismo/fordismo com vistas ao aumento da produtividade e para a detecção de talentos esportivos com a intenção de formar atletas de alto nível, além de utilizar o esporte como forma de distração dos problemas políticos e econômicos da época. Sem desconsiderar essas intenções, é preciso reiterar: a norma não coincide com a realidade. A ausência de materiais apropriados para as aulas, a falta de professores de educação física, a inexistência de estrutura física adequada, a escassez de funcionários para fiscalizar as escolas, os conflitos entre os interesses

Esse dispositivo legal previa a divisão das turmas por sexo e por nível de aptidão física. Testes físicos eram realizados para avaliar o desempenho corporal dos estudantes, e os mais talentosos eram encaminhados para treinamentos desportivos mais avançados, condição que os dispensava das sessões de educação física. Tendo em vista o caráter de atividade física, aos alunos maiores de trinta anos de idade, aos que trabalhavam seis ou mais horas por dia, aos prestadores de serviços militares e aos incapacitados fisicamente era facultada a prática da educação física (BRASIL, 1972). A essas possibilidades de facultatividade das aulas, a Lei n.º 6.503 de 13 de dezembro de 1977 adicionou outras duas: aos estudantes de pós-graduação e à mulher com prole (CASTELLANI FILHO, 1998).

Em virtude do processo de abertura democrática e após a elaboração da Constituição Federal, uma nova LDB foi aprovada no ano de 1996 (BRASIL, 1996). O processo de elaboração dessa lei foi marcado por disputas e por tensões entre dois projetos antagônicos. O projeto aprovado desconsiderou as contribuições de mais de trinta organizações políticas, científicas e sindicais, por serem incompatíveis com a agenda política da reforma educacional dos anos de 1990, encampada por organismos multilaterais. Seu efeito prático para o ensino médio foi um retrocesso ao dualismo estrutural entre o ensino acadêmico e o ensino técnico (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Ao longo dos anos, o texto referente à educação física sofreu alterações. A primeira redação reconhecia a educação física como componente curricular, porém o seu ensino era facultativo no período noturno. Tendo em vista os reflexos dessa legislação, especialmente por não se saber ao certo a quem caberia a decisão de escolha sobre a realização das aulas noturnas – ao aluno ou à escola –, as entidades corporativas e as associações de profissionais da área pressionaram seus representantes no Congresso Nacional para modificarem o texto legal (NOZAKI, 2004).

Como parte desse processo, em 2001, a Lei n.º 10.328 de 12 de dezembro (BRASIL, 2001) modificou a redação anterior, complementando o termo ‘obrigatório’ após a expressão ‘componente curricular’. Por fim, uma nova alteração ocorreu por meio da Lei n.º 10.793 de 1º de dezembro de 2003 (BRASIL, 2003), que excluiu a

facultatividade do ensino de educação física no período noturno, prevendo casos de facultatividade de presença e de participação nas aulas pelos alunos, semelhante ao previsto no dispositivo de 1971.

Se a educação física é considerada no início do texto da LDB como um componente curricular, por que é dada a opção de facultatividade? Os conteúdos não devem ser objeto de estudo e de reflexão para todos? Os estudantes mais velhos, cansados pela jornada de trabalho, por terem de cuidar dos filhos, pela rotina de exercícios físicos militares ou por alguma incapacidade física, não podem estudar? Essas alterações estão pautadas em um paradigma de educação física que reduz a disciplina à execução de exercícios corporais.

Com relação à organização curricular a LDB prevê “[...] a necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos [...]” (BRASIL, 1997, p. 14), cuja orientação é materializada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997; BRASIL, 1998; BRASIL, 1999; BRASIL, 2000; BRASIL, 2002; BRASIL, 2008).

Outros documentos, em âmbitos nacional e estadual, foram elaborados em complementaridade e até em oposição aos PCNs. Mediante o nosso objeto de pesquisa, a historicidade do esporte nas aulas de educação física do ensino médio⁵⁶, utilizamos os seguintes critérios de seleção dos documentos para análise: (1) documentos direcionados especificamente ao ensino médio; (2) documentos em vigor no período de 2016 a 2018; (3) documentos que tratam dos conteúdos, da metodologia e dos objetivos da educação física no ensino médio.

Os documentos selecionados⁵⁷, em ordem cronológica, são os seguintes: (1) *Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias* (BRASIL, 1999); (2) *Parâmetros Curriculares Nacionais + para o ensino médio: orientações curriculares complementares aos parâmetros curriculares*

⁵⁶ Os sujeitos da pesquisa terminaram o ensino médio no ano de 2018, portanto não trataremos aqui da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017c), a qual reformula o ensino médio, tampouco da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017a), por entendermos que essas mudanças não interferiram significativamente na organização curricular das escolas no período avaliado, sobretudo, pela BNCC para o ensino médio ainda não ter sido oficializada.

⁵⁷ Não selecionamos as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) por entendermos que esse documento se refere muito generalizadamente ao ensino da educação física no ensino médio.

nacionais – Linguagens, códigos e suas tecnologias (BRASIL, 2002); (3) *Orientações Curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias* (BRASIL, 2008); (4) *Diretrizes Curriculares Estaduais de educação física do Estado do Paraná* (PARANÁ, 2008).

A forma de apresentação de nossa análise está composta pelos aspectos comuns aos documentos, tanto sobre os elementos gerais do ensino, quanto sobre as questões particulares da educação física, verificando em que medida a historicidade do esporte é contemplada pelas recomendações oficiais do currículo escolar.

4.1. Desenvolvimento de competências e habilidades; Linguagem unidimensional e aprisionamento do objeto

Em consonância com a LDB, os documentos analisados anunciam a intenção de aprofundar o conhecimento dos alunos. Nos termos dos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias* (PCNs) é necessário: “Aproximar o aluno do Ensino Médio novamente à Educação Física, de forma lúdica, educativa e contributiva para o processo de aprofundamento dos conhecimentos [...]” (BRASIL, 1999, p. 65).

Nos *Parâmetros Curriculares Nacionais + para o ensino médio: orientações curriculares complementares aos parâmetros curriculares nacionais – Linguagens, códigos e suas tecnologias* (PCNs+) assevera-se que “[...] o aluno deverá deter o instrumental necessário para usufruir de jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida” (BRASIL, 2002, p. 139).

Nas *Orientações Curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias* (OC), lemos que é preciso que os alunos do ensino médio “[...] adquiram maior autonomia na vivência, criação, elaboração e organização dessas práticas corporais, assim como uma postura crítica...” (BRASIL, 2008, p. 224), o que demanda conhecimento sistematizado.

Já para as *Diretrizes Curriculares Estaduais de educação física do Estado do Paraná* (DCE-EF), “[...] procura-se possibilitar aos alunos o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, relacionando-o às práticas corporais, ao contexto histórico, político, econômico e social” (PARANÁ, 2008, p. 51).

Os documentos são unânimes ao afirmar a importância do conhecimento elaborado para o avanço intelectual e para a formação crítica dos educandos na etapa do ensino médio. Entretanto, os textos da esfera federal priorizam o desenvolvimento de ‘competências e habilidades’, secundarizando os conhecimentos curriculares.

A própria estrutura e a disposição dos textos demonstram como os conteúdos curriculares perdem centralidade. O caderno dos PCNs tem um capítulo que trata genericamente das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos e, na sequência, aborda cada uma das disciplinas curriculares e suas correspondentes competências e habilidades específicas, vinculadas à área de linguagens, códigos e suas tecnologias (BRASIL, 1999).

O peso dado ao desenvolvimento de competências como objetivo precípua das políticas educacionais em âmbito nacional fica claro também na carta ao professor, dos PCNs+, elaborada pelo então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza: “O objetivo desse material não é fornecer receitas: é chegar mais perto da construção de um currículo que possa servir-lhe de apoio na tarefa de desenvolver competências (BRASIL, 2002, p. 3).

As discussões sobre as competências e habilidades precedem o debate sobre os componentes curriculares e os conceitos a eles atrelados na apresentação do texto das OC, no que diz respeito à preparação do aluno “[...] para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado” (BRASIL, 2008, p. 7).

Com relação ao ensino norteado pela formação de competências, as DCE-EF se opõem, mesmo porque a linha política do governo estadual do Paraná à época da elaboração do documento era contrária às políticas educacionais empreendidas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso e pelo governo de Jaime Lerner, respectivamente em âmbito federal e em âmbito estadual. O esvaziamento dos conteúdos escolares e os programas de formação continuada centrados em técnicas

de motivação e de sensibilização também foram contestados (PARANÁ, 2008). Na passagem a seguir, esta crítica é explicitada.

Já nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os conhecimentos da Educação Física perderam centralidade e importância em favor dos temas transversais e da pedagogia das competências e habilidades, as quais receberam destaque na proposta (PARANÁ, 2008, p. 48-49).

Os termos competências e habilidades, se analisados de forma descontextualizada, não trazem problema à perspectiva formativa; contudo, se considerarmos o conjunto da obra, percebemos que esses conceitos operacionais estão imbricados em um paradigma formativo circunscrito à empiria dos processos de trabalho.

[...] a qualificação tem sido tensionada pela noção de competência, em razão do enfraquecimento de suas dimensões conceitual e social, em benefício da dimensão experimental. A primeira porque os saberes tácitos e sociais adquirem relevância diante dos saberes formais, cuja posse era normalmente atestada pelos diplomas. A segunda porque, em face da crise do desemprego e da valorização de potencialidades individuais, as negociações coletivas antes realizadas por categorias de trabalhadores passam a se basear em normas e regras que, mesmo pactuadas coletivamente, aplicam-se individualmente. A dimensão que se sobressai nesse contexto é a experimental. A competência expressaria coerentemente essa dimensão, pois, sendo uma noção originária da psicologia, ela chamaria a atenção para os atributos subjetivos mobilizados no trabalho, sob a forma de capacidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras (RAMOS, 2002, p. 402).

As estratégias do BM para organizar a educação dos países em desenvolvimento, visando ao crescimento econômico e à administração da pobreza, deixam claro que a aquisição de competências laborais é tão ou mais importante do que as certificações de escolaridade das pessoas. Nessa lógica formativa, o conhecimento é importante apenas mediante à sua aplicabilidade no mercado.

No nível pessoal, embora um diploma possa abrir as portas para um emprego, são as competências do trabalhador que determinam a sua produtividade e capacidade para se adaptar a novas tecnologias e aprendizagem.

[...] um aumento de um desvio-padrão nas notas de leitura e matemática dos estudantes (equivalente aproximadamente a uma

subida do ranking de desempenho de um país, da mediana para os 15 por cento do topo), está associado a um aumento muito elevado de 2 pontos percentuais no crescimento anual per capita do GPD⁵⁸ (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 3).

O domínio básico da matemática, da leitura, da escrita e da oralidade, bem como a capacidade de adaptação e de trabalho em grupo integram as competências a serem desenvolvidas pelo ensino, levando-se em conta as demandas empresariais e a transitoriedade dos postos de trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Adorno não foi um estudioso da política educacional, todavia sua crítica expressa a pseudoformação intrínseca aos documentos aqui analisados: “A rara capacidade de sujeitar-se minuciosamente às exigências do idioma da simplicidade em todos os setores da indústria cultural torna-se o critério da habilidade e da competência”, diz o autor (ADORNO, 2011, p. 19-20).

A simplificação dos processos educativos e o caráter utilitarista do ensino proposto emergem quando se definem as competências e habilidades como instrumentos de utilização prática em contraposição à cultura geral (BRASIL, 2002).

Dada a instabilidade da sociedade contemporânea, tanto pelas mudanças do mercado de trabalho, como pela rivalidade política entre as nações, mais importante do que preparar o aluno para a universidade ou formar para uma ocupação laboral específica, deve-se capacitar para o aprender a aprender e para o aprender a conviver (BRASIL, 2002) que, em última instância, corresponde à resiliência demandada pela desigualdade social.

Claro que não é possível prescindir da adaptação como um dos objetivos da formação; questionamos, isto sim, a adaptação como único fim do processo educativo.

A sociedade industrial que faz suas a tecnologia e a ciência é organizada para a dominação cada vez mais eficaz do homem e da natureza, para a utilização cada vez mais eficaz de seus recursos. Torna-se irracional quando o êxito desses esforços cria novas dimensões de realização humana. Organização para a paz é diferente de organização para a guerra; as instituições que serviram à luta pela existência não podem servir à pacificação da existência. A vida como um fim é qualitativamente diferente da vida como um meio (MARCUSE, 1979, p. 36).

⁵⁸ *Gross domestic product* – produto interno bruto.

Amparando-nos em Marcuse (1979), podemos dizer que uma educação para o usufruto da cultura como possibilidade de desenvolvimento humano é diferente de uma educação escrava da imediatividade do mercado.

Ao contrário de questionar por que os alunos não estão continuando os estudos no ensino superior e, quiçá, propor alternativas e soluções, nos PCNs+ defendem-se a revisão do projeto pedagógico da escola e a modificação dos objetivos do ensino, com base em dados quantitativos acerca dos alunos que cursam o ensino médio, e dos alunos que ingressam no ensino superior. Sobre este aspecto, o documento expõe:

Em um passado não muito distante, a quase totalidade dos que freqüentavam a escola regular de ensino médio estava ali de passagem para o ensino superior. Na atualidade, essa parcela corresponde a não mais de um quarto dos alunos – fração fácil de calcular, quando se comparam os quase 10 milhões de estudantes de ensino médio com os cerca de 2,5 milhões de matrículas no ensino superior do país (BRASIL, 2002, p. 10).

A lógica presente nos documentos federais é a da ‘racionalização’ dos gastos com a educação pública: por que preparar todos os alunos para o vestibular se as necessidades da maioria são outras? Não se fala em abolir a preparação para o vestibular, mas, em um mesmo nível de ensino, proporcionar formações diferenciadas – uma formação mais teórica aos alunos que vislumbram cursar o ensino superior, e uma formação mais empírica aos que interromperão seus estudos formais logo ao concluírem a educação básica. Desse modo, mantém-se a dualidade histórica, mesmo porque “[...] não mais será preciso trazer o povo para a escola, mas sim adequar a escola a esse povo” (BRASIL, 2002, p. 10).

A instrumentalização generalizada do ensino médio para o ingresso nos cursos superiores não resolve os problemas da formação, pois não altera a perspectiva formativa, mas isso não significa dizer que podemos deixar de considerar que o ensino que leva em conta apenas as possibilidades imediatas de vida dos alunos e os seus conhecimentos prévios, acentua o abismo cultural existente entre diferentes camadas sociais.

Esse dualismo perverso proposto nos PCNs+ é criticado por Libâneo (2012), para quem a escola dos ricos é pautada no conhecimento científico, enquanto a escola dos pobres guia-se pela convivência social. O autor afirma, ainda, que a

decadência da escola brasileira, nas últimas três décadas, deve muito ao movimento Educação Para Todos, cujo marco é a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990. Esse movimento é impulsionado por ações do BM, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da UNESCO.

Assim como em documentos internacionais da política educacional, não oficiais, porém oficioso, a exemplo do Relatório da UNESCO (DELORS, 1998), nos PCNs, nos PCNs+ e nas OC, o debate sobre a convivência e sobre o entendimento harmonioso entre os povos é intenso, não no sentido de eliminar os problemas sociais, mas no de administrá-los. Essa é a conclusão de Frigotto e Ciavatta (2003, p. 99):

O Relatório faz recomendações de conciliação, consenso, cooperação, solidariedade para enfrentar as tensões da mundialização, a perda das referências e de raízes [...]. A educação seria o instrumento fundamental para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder a esses desafios, particularmente a educação média.

Desde 1945, a UNESCO tem sido um braço da Organização das Nações Unidas (ONU) para a construção da paz⁵⁹ por meio da educação. Com o fim da Guerra Fria⁶⁰ e com a reorganização política⁶¹ mundial, houve um momento de otimismo pautado na ideia de que as principais tragédias planetárias teriam ocorrido por conta da polarização entre o comunismo e o capitalismo. A partir desse

⁵⁹ Marcuse (1979) destaca que a paz, contraditoriamente, é mantida nessa sociedade sob a ameaça constante de guerra.

⁶⁰ Para Frigotto e Ciavatta (2003), o fim da Guerra Fria fortaleceu a disseminação de um pensamento único e enfraqueceu o pensamento utópico, bem como a possibilidade de crítica social.

⁶¹ Ainda no auge da Guerra Fria, Marcuse (1979) criticava o que denominava de 'fechamento do universo político'. Grosso modo, opunha-se tanto ao capitalismo ocidental 'desenvolvido', como às experiências socialistas do leste europeu. Em ambos os modelos políticos, a falta de liberdade impedia a formação da individualidade. Ao mesmo tempo que as promessas comunistas foram frustradas, o capitalismo formava um sistema internacional de alianças militares e econômicas, comungando um plano desenvolvimentista e interagindo por meio de veículos de informação em massa. Contra a ameaça do comunismo internacional, os principais países capitalistas conseguiram elevar o padrão de vida de boa parte dos trabalhadores, gerando a integração e a padronização das formas de pensamento pelo aumento do consumo e, portanto, diminuindo as possibilidades de crítica ao sistema. Muito provavelmente, se o autor estivesse vivo para analisar o contexto pós-Guerra Fria, verificaria um fechamento político ainda maior das possibilidades históricas de emancipação.

momento, levanta-se o problema das guerras internas. Como o Estado deixa de ser o principal ator dos conflitos, os indivíduos são culpabilizados por quaisquer tipos de violência. Por esse viés, cada sujeito é responsabilizado pelo futuro do planeta e as palavras de ordem na educação são sensibilidade e cooperação (RIZO, 2012).

As recomendações da UNESCO contidas nas *Diretrizes em Educação Física de Qualidade (EFQ)* e na *Carta Internacional da Educação Física, da Atividade Física e do Esporte* deixam claro seus objetivos restritos à adaptação dos sujeitos. Defendem-se a melhoria dos níveis de aptidão física, da saúde, do capital humano e o fortalecimento da coesão social, expressos pelo ‘engajamento cívico’ e pela ‘cidadania mundial’ (UNESCO, 2015a; UNESCO, 2015b).

Nesses documentos, observamos a defesa da relação entre a execução de exercícios físicos e a melhoria do desempenho acadêmico das pessoas ativas, não havendo referência à necessidade de apropriação dos conteúdos da cultura corporal pelos alunos nas aulas de educação física, compreendidos como elementos da crítica social.

Esse processo tem, no mínimo, dois desdobramentos importantes. Se o relacionamento interpessoal se sobrepõe ao ensino de conteúdos sistematizados, a crítica e a resistência perdem seu alicerce. Por outro lado, a defesa da bondade

[...] indiscriminada em relação a todas as coisas corre sempre o risco de gerar frieza e estranheza em relação a cada uma delas, o que se transmite por sua vez ao todo. A injustiça é o meio da verdadeira justiça. A bondade irrestrita torna-se a ratificação de todo o mal existente, na medida em que reduz a diferença deste em relação aos vestígios do bem [...] (ADORNO, 1992, p. 66).

A pseudoformação repercute sobre a incapacidade de o sujeito discernir entre a veracidade e a falsidade dos fatos, contribuindo para perpetuar a sociedade que produz mazelas.

Apesar da aparência de formação global e superior, principalmente em razão do apelo ao sentimento e à emoção, essa proposta reveste-se de unilateralidade, pois seu objetivo não é a formação crítica, mas a busca por “[...] consenso, cooperação, solidariedade para enfrentar as tensões da mundialização [...]” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 99).

Nos documentos federais, a linguagem é considerada um componente transdisciplinar que aglutina as demais áreas do saber; contudo seu caráter arbitrário

sobressai ao seu significado social e a construção de sentidos pessoais sobrepõe-se às regras universais dos códigos linguísticos, pois fala-se mais em linguagens do que na linguagem.

A finalidade dessa manipulação linguística é a resolução formal de conflitos e a amenização dos efeitos da desigualdade social. É de interesse da filosofia moral que indivíduo e sociedade estejam reconciliados no plano ideológico pela minimização de suas diferenças reais (ADORNO, 2009). A carga ideológica da linguagem é expressa nos PCNs:

As linguagens se utilizam de recursos expressivos próprios e expressam, na sua atualização, o universal e o particular. Pertencer a uma comunidade, hoje, é estar em contato com o mundo. As práticas sociais deverão estar cada vez mais próximas da unidade para os fins solidários. [...]

Na escola, o aluno deve compreender a relação entre, nas e pelas linguagens, como um meio de preservação da identidade de grupos sociais menos institucionalizados e uma possibilidade de direito às representações desses frente a outros que têm a seu favor as instituições que autorizam a autorizar (BRASIL, 1999, p. 21).

Preservar a identidade e respeitar a diversidade de grupos menos institucionalizados acaba por associar essas práticas à manutenção da miséria material e simbólica a que essas pessoas estão submetidas. Em suma, significa associá-las à barbárie. Essa questão pode ser melhor compreendida com os argumentos de Adorno ao comparar a formação dos indivíduos do campo com a dos da cidade.

Ninguém pode ser recriminado por ser do campo, mas ninguém deveria também transformar este fato em um mérito, insistindo em permanecer assim. Quem não conseguiu emancipar-se da província, posiciona-se de um modo extraterritorial em relação à formação cultural. A obrigação de se desprovincianizar, em vez de imitar ingenuamente o que é considerado culto, deveria constituir uma meta importante para a consciência daqueles que pretendem ensinar alguém. A divergência persistente entre a cidade e o campo, a não-formação cultural do agrário, cujas tradições são dedinantes e irrecuperáveis, é uma das figuras em que a barbárie se perpetua. Não se trata de requintes da elegância do espírito e da linguagem. O indivíduo só se emancipa quando se liberta do imediatismo de relações que de maneira alguma são naturais, mas constituem meramente resíduos de um desenvolvimento histórico já superado, de um morto que nem ao menos sabe de si mesmo que está morto (ADORNO, 2006b, p. 67-68).

Uma cultura restrita a um pequeno círculo comunitário tolhe as possibilidades de individualização e de autonomia, concomitantemente o apelo à solidariedade formal encobre a pobreza desses códigos de comunicação imposta aos sujeitos.

[...] quanto mais ele puder ser formado por uma cultura preche de representações, mais poderá conhecer e dar vazão, de modo civilizado, aos seus anseios; numa cultura reduzida à adaptação ou tida como um fim em si mesmo, perde-se o movimento histórico e a possibilidade de visualizar a modificação da sociedade, da cultura e do indivíduo. E, claro, se a indústria cultural justifica a pobreza de sua linguagem pela consideração à amplitude e diversidade de formação de sua audiência, não é possível dizer que se trata de uma cultura propícia à diferenciação individual (GALUCH; CROCHICK, 2018, p. 41-42).

A intensificação do caráter ideológico da linguagem dificulta as realizações externas; o contrário ocorre com as realizações internas (MARCUSE, 2004).

Essas realizações internas, limitadas ao plano subjetivo e imediato, são a base das competências e das habilidades prescritas pelos documentos chancelados pelo MEC. Fundamentados em Perrenoud (2000, p. 15), conceitua-se competência como a “[...] capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”. Segundo os PCNs+, também é importante lembrar que os contratempos são particularizados, por exemplo, os pobres têm problemas diferentes quando comparados aos dos ricos (BRASIL, 2002).

A respeito da diferenciação dos infortúnios entre os pobres e os ricos, ou seja, da particularização das questões estruturais, Adorno esclarece:

A afetação de uma simplicidade sublime, que reanima a dignidade da pobreza e da vida frugal, convém ao contrassenso persistente de uma carência real em uma sociedade cujo estado de produção não permite mais a alegação de que não há bens suficientes para todos (ADORNO, 2009, p. 109).

O caráter simplista e imediatista do ensino é atrelado ao conhecimento tácito para o trabalho como o fio condutor de todo o processo. A prioridade do desenvolvimento de competências implica a limitação do tempo destinado à aquisição de conhecimento; as contradições sociais não são discutidas e os

problemas sociais são reduzidos a questões pontuais. Grosso modo, a autopreservação pela adaptação é a finalidade do ensino, pois

[...] a noção de competência, pela conotação individual que carrega, tende a despolitizar essas relações. Questões relacionadas às oportunidades educativas, ao desemprego, à precarização das relações de trabalho, às perdas salariais, entre outras, assumem um caráter estritamente técnico (RAMOS, 2002).

A despolitização das relações sociais é corroborada pela concepção de linguagem em uma perspectiva funcional e anticrítica dos documentos federais. Para Marcuse (1979), o fechamento do universo da locução contribui para a consolidação da sociedade administrada e para a constituição dos 'acordos sociais', pois a perda da capacidade de refletir sobre as contradições bloqueia o pensamento conceitual, apartando ideologicamente a realidade, do campo linguístico.

Por seu turno, as técnicas de propaganda e de publicidade⁶², como protótipos da mentira impressa na linguagem, 'transformam' o totalitarismo em 'democracia', o trabalhador em 'colaborador', o agrotóxico em 'substância de controle ambiental', o asilo em 'instituição de longa permanência para idosos', a favela em 'comunidade', a desigualdade em 'diversidade cultural', as fraudes de campanhas eleitorais em eleições 'livres', as mercadorias em objetos 'exclusivos', como 'seu carro', 'seu time', 'seu jornal' etc. (MARCUSE, 1979). Para Adorno (1969), a personalização é uma forma de aliviar o fato de o indivíduo ser atomizado diante do mecanismo anônimo do mercado.

Esses artifícios linguísticos obscurecem a compreensão da realidade, pois o objeto não é exposto com rigorosidade. Como esclarece Horkheimer (2010, p. 27):

Ao mesmo tempo a linguagem tira a sua vingança, revertendo ao seu estágio mágico. Como nos tempos da magia, cada palavra é considerada uma força poderosa que pode destruir a sociedade e pela qual aquele que fala deve ser responsabilizado. De acordo com isso, a busca da verdade, sob controle social, é cerceada. A diferença entre pensamento e ação é anulada.

⁶² "A mesma voz que prega sobre as coisas superiores da vida, tais como a arte, amizade ou religião, exorta o ouvinte a escolher uma determinada marca de sabão" (HORKHEIMER, 2010, p. 105).

A exposição generalizada e esvaziada de conteúdo objetivo das competências e habilidades centra-se em procedimentos empíricos abstratos que implicam a formação da falsa consciência. “À falsa consciência acrescenta-se o fato de ela imaginar o irrealizável como realizável, de maneira complementar à realização possível de necessidades que lhe é recusada” (ADORNO, 2009, p. 86).

Em *Eclipse da razão*, Horkheimer (2010) classifica a razão em subjetiva e objetiva. O desenvolvimento da razão subjetiva destruiu as bases teóricas dos mitos, mas a sua formalização nega a objetividade pelos mecanismos abstratos do pensamento, operando com os resíduos das ideias mitológicas, o que anula a própria subjetividade.

Essa negação da objetividade abordada por Horkheimer (2010) se faz presente nos documentos, pois os conteúdos particulares das diversas disciplinas do currículo escolar são diluídos pelo discurso do desenvolvimento de competências abstraídas de seus pressupostos, uma vez que não há comunicação e representação, investigação e compreensão e contextualização social e histórica (eixos das competências e habilidades) sem os objetos que lhes dão sustentação.

Sintonizadas com os documentos balizadores do ensino médio, as competências gerais do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) também são descritas nos PCNs+. São elas: dominar diferentes linguagens; compreender processos; diagnosticar e enfrentar problemas; construir argumentações; e elaborar proposições solidárias (BRASIL, 2002).

Com exceção da última competência citada, mais de cunho moral, desenvolver essas capacidades de maneira genérica, tal como elas são apresentadas é uma impossibilidade. Por exemplo, podemos dominar o processo de fotossíntese pela apropriação dos conceitos que o explicam; ao mesmo tempo, podemos não compreender o processo de respiração celular dos seres humanos. Quando se pretende construir argumentação independentemente de seu conteúdo, o que resta é a opinião e o discurso vazio, próprio do senso comum, pois “[...] um pensar sem conceito não é pensar algum” (ADORNO, 2009, p. 91).

Alguns exemplos desse discurso generalista da linguagem na sua relação com a educação física podem ser percebidos nos PCNs+:

- entender uma partida de determinado esporte implica conhecer e aplicar o conceito de sintaxe (*lato sensu*); [...]

- analisar criticamente a narração de uma partida de futebol implica o domínio do conceito de redundância, entre outros. [...]
- a mesma análise crítica da narrativa de uma partida de futebol (exemplo que usamos anteriormente) depende também do domínio e da aplicação do conceito de público-alvo, entre outros (BRASIL, 2002, p. 27).

O esforço em aglutinar competências gerais para o ensino das disciplinas que compõem a área das linguagens, códigos e suas tecnologias contribui para a exacerbação dos termos do campo linguístico. A apropriação dos conceitos de sintaxe, em sentido amplo, de redundância e de público-alvo podem contribuir para o entendimento e para a análise do fenômeno esportivo, mas o que deve ser ressaltado é o movimento dos conceitos e não o entendimento deles como significados congelados, desconectados do todo.

Por exemplo, público-alvo é um conceito cuja análise há que ser feita na relação com as instituições que formam a preferência desses grupos, suas necessidades, independentemente de quais sejam, não somente suas características internas. Nesse caso, o questionamento sobre quem pertence ao público-alvo é menos importante do que saber como essas necessidades são criadas nessas pessoas. Certamente a resposta dos integrantes de algum grupo, como, por exemplo, o de torcedores de algum time ou de amantes de algum esporte, mais escondem do que revelam as raízes formativas de seus desejos e de suas necessidades, muitas vezes infantilizados.

Nesse paradigma formativo, a análise da competência leitora demandada dos participantes do Enem revela que não é preciso

[...] compreender o texto em sua totalidade, tampouco perceber que o sentido da palavra se perde na forma como é apresentado, ou seja, não precisa necessariamente a compreensão da palavra e do próprio texto; o foco é dado à organização e à identificação, etapas importantes do processo de leitura, todavia insuficientes para um leitor que se quer consciente, que deve entender a relação entre a forma do texto e o seu conteúdo, bem como perceber uma linguagem envolvida pela comunicação que indica o que se deve ler (SANTA BÁRBARA; GALUCH; SOUZA, 2019, p. 1950).

As competências leitoras previstas pelo Enem, assim como as competências e habilidades abordadas em outras orientações do MEC, descritas genericamente,

nada dizem acerca dos conteúdos dessas capacidades. Esse fato não deixa de indicar uma depreciação do conhecimento sistematizado.

Por suposto, as orientações contidas nos documentos para a avaliação do processo de ensino e de aprendizagem apresentam limitações, como podemos observar na seguinte passagem dos PCNs+: “A Avaliação em Educação Física deve [...] estar voltada para a aquisição de competências, habilidades...” (BRASIL, 2002, p. 167).

Apesar de as DCE-EF, um documento estadual, criticarem o paradigma das competências e habilidades expostas de forma genérica e esvaziadas de conteúdo sistematizado pelos documentos do MEC, em certo sentido, cometem equívocos semelhantes quando discutem a avaliação escolar.

- Por exemplo, para avaliar a capacidade e a qualidade argumentativa, a realização de um debate ou a produção de um texto serão mais adequados do que uma prova objetiva;
- a utilização repetida e exclusiva de um mesmo tipo de instrumento de avaliação reduz a possibilidade de observar os diversos processos cognitivos dos alunos, tais como: memorização, observação, percepção, descrição, argumentação, análise crítica, interpretação, criatividade, formulação de hipóteses, entre outros (PARANÁ, 2008, p. 32).

Da perspectiva que assumimos nesta pesquisa, o problema maior é o tratamento das faculdades psíquicas superiores de maneira abstrata, aliado ao predomínio da forma de avaliar sobre o conteúdo do ensino e da avaliação da aprendizagem.

Ratificando, não é possível avaliar os processos cognitivos por si. O objetivo da avaliação é perceber se os objetos de ensino foram apropriados pelos alunos, por isso, as capacidades psíquicas são mobilizadas, mas a tendência dos documentos é propor a inversão do processo, o que se constitui um engano.

Claro que uma prova com questões fechadas reduz as possibilidades de detectar os limites e as possibilidades do processo educativo, mas a diversificação de instrumentos por si não garante a qualidade do ensino. Mais do que a variedade de instrumentos, a maneira como a atividade avaliativa é conduzida, a qualidade do conteúdo ensinado e o que é avaliado são determinantes para a formação dos alunos. Esses elementos são fundamentais para definir o que se entende por pensamento crítico, por análise da realidade.

Se não há clareza sobre o que avaliar e como avaliar, as perguntas sobre o que e como ensinar também não podem ser respondidas precisamente.

O questionamento que devemos fazer é o que os estudantes devem aprender para serem capazes de realizar o que é pretendido pelos documentos (RAMOS, 2002), sobretudo porque é uma impossibilidade desenvolver essas capacidades mentais generalizadamente. Mesmo sob o domínio da forma, como produzir um texto sobre um conteúdo não compreendido? Ou seja, não se desenvolve uma capacidade geral de elaborar textos, independentemente do objeto de conhecimento.

Exemplos no campo da linguagem corporal, presentes nos documentos, ilustram a apologia à riqueza da diversidade cultural, sem, no entanto, trazer argumentos sobre a superioridade formativa da cultura local em detrimento da cultura genérica.

Por exemplo, nos termos dos PCNs+, o acenar da cabeça para baixo e para cima compreende o nosso 'sim', mas para os turcos, significa 'não', assim como a característica brasileira de jogar futebol difere do 'estilo' de outros países. Nesse sentido, há uma gramática corporal, com sintaxe e morfologia próprias (BRASIL, 2002).

O caráter conotativo das práticas corporais é mais evidenciado do que o seu aspecto denotativo, pois se fala em diferentes formas de andar de distintos grupos sociais e maneiras próprias de jogar futebol em países diferentes. A centralização nas peculiaridades culturais das práticas corporais dificulta a reflexão sobre o significado dessas manifestações, logo, está em jogo a percepção da aparência dos fenômenos e não a compreensão dos seus fatores, do seu movimento, da sua história, ou seja, dos fenômenos como expressão da totalidade.

Em síntese, se não há uma verdade objetiva, a transformação do real não vem ao caso e o próprio conceito de conhecimento “[...] não resultaria de um esforço de compreensão da realidade objetiva, mas sim das percepções e concepções subjetivas que os indivíduos extrairiam do mundo experiencial” (RAMOS, 2002, p. 413).

Se o conhecimento objetivo é desfigurado, as atividades de educação física exemplificadas com a intenção de desenvolver a autonomia dos alunos, também apresentam problemas.

A autonomia dos alunos pode ser estimulada quando o professor lhes oferece possibilidade de escolherem os times, definirem os agrupamentos, distribuí-los pelo espaço, participarem da construção e adequação de materiais, da elaboração e modificação das regras etc. Inclui-se ainda o espaço para a discussão das melhores táticas, técnicas e estratégias. Em outras palavras, a autonomia é facilitada quando se estimula o aluno a participar das discussões e reflexões em aula (BRASIL, 2002, p. 162).

É óbvio que quando o aluno tem liberdade para se expressar, poderá nomear, classificar, comparar, analisar e sintetizar reflexões sobre o objeto do conhecimento, bem como desenvolver autonomia, no entanto, é preocupante que a relação entre o conhecimento sistematizado e a autonomia não seja tratada, como se os procedimentos empíricos fossem suficientes para a formação cultural.

[...] a concepção (neo) pragmática do conhecimento pode vir a legitimar construções curriculares centradas na prática, que subordinam os conceitos aos limites de sua instrumentalidade ou das formulações espontâneas. Se em relação ao conhecimento se dissolvem as fronteiras entre conceito científico e conceito cotidiano, em relação às aprendizagens prevalece o senso comum ou o condutivismo, por se associar uma concepção superficial do (neo) pragmatismo à formulação que reduz as competências aos procedimentos (RAMOS, 2002, p. 413).

Nas OC temos mais um exemplo de como o desenvolvimento da autonomia dos jovens é associado à simples vivência em instituições sociais, seja no campo educacional formal, seja no informal:

Na participação de grupos de sociabilidade extra-escolares, os jovens ampliam suas possibilidades de atuar como protagonistas de suas ações e se constituem sujeitos sociais autônomos. A vivência dos jovens na igreja, nas associações de bairros, em grupos musicais e de danças, rodas de capoeira, times e torcidas de futebol, etc. acaba por tornar-se espaço de construção de identidades coletivas (BRASIL, 2008, p. 222).

O fato de o excerto colocar em pé de igualdade as instituições, no que diz respeito à formação da autonomia dos jovens, demonstra que a socialização do conhecimento elaborado como função precípua da escola, não está sendo tratada com o seu devido valor.

Ao abordar as possibilidades de desenvolvimento da autonomia, os documentos cotejam práticas corporais vistas como linguagens mais abrangentes, como por exemplo, as copas do mundo de futebol e as olimpíadas, com manifestações regionalizadas. As primeiras recebem uma valoração negativa, já às segundas são atribuídas, romanticamente, características positivas. “Tais práticas – como o boi, o coco, a catira, o siriri, a capoeira, entre outras – são vivenciadas num contexto eminentemente cooperativo e festivo, quase sempre na sua dimensão lúdica” (BRASIL, 2002, p. 150).

Ao criticar práticas corporais mercadorizadas, os documentos atribuem uma suposta positividade à cultura local e também romantizam o aspecto lúdico das atividades, como se a lógica dessas manifestações fosse totalmente diferente: “Nesse sentido, concluímos que é muito mais rica a tentativa de sistematizar aquilo que as comunidades praticam do que impor pacotes de atividades institucionalizadas, universais” (BRASIL, 2008, p. 227).

A romantização do lúdico é um aspecto presente também nas DCE-EF: “Os aspectos lúdicos representam uma ação espontânea, de fruição, que interfere sobre e na construção da autonomia, a qual é uma das finalidades da escolarização” (PARANÁ, 2008, p. 55). Em outra passagem, as DCE-EF demonstram novamente um limitado conceito de autonomia, pois afirmam que no contraturno escolar o aluno “[...] tem autonomia para decidir sobre a atividade que pretende realizar” (PARANÁ, 2008, p. 59).

Essa afirmação simplista não leva em consideração que

[...] ‘o esquematismo do procedimento mostra-se no fato de que os produtos mecanicamente diferenciados acabam por se revelar sempre como a mesma coisa’; isso significa dizer que somente artificial e aparentemente os indivíduos fazem opções, pois prevalece aquilo que lhes é imposto (OLIVEIRA; GALUCH; GIOVINAZZO JÚNIOR, 2019, p. 1890).

Levando-se em consideração a falácia da diferença entre atividades (objetos) semelhantes, um questionamento importante sobre a escolha dos conteúdos merece atenção: até que ponto os pacotes de práticas corporais ‘universais’ são diferentes das práticas comunitárias? Se são diferentes, qual é a natureza dessa diferença e quais as repercussões para o ensino? Por exemplo, é necessário trabalhar com o esporte, explicitando as razões de sua hegemonia no âmbito da cultura corporal e

não apenas o substituir por práticas hipoteticamente mais ricas devido ao seu suposto caráter regional.

Com relação ao esporte como conteúdo escolar, os documentos são unânimes em criticar sua hegemonia e o seu desenvolvimento voltado para o rendimento físico e para a exclusão dos menos aptos fisicamente. Trata-se, portanto, de ressignificá-lo, combatendo qualquer tipo de preconceito nas aulas, o que exige a superação do ensino centrado na competição e a efetivação da interdisciplinaridade pelo trabalho com os elementos articuladores no caso das DCE-EF, ou com temas e projetos a fim de interligar as três áreas de conhecimento previstas nos documentos do MEC.

No entanto, é preciso ir à raiz do preconceito, pois sem abordar os seus fundamentos, permanece-se na superficialidade da crítica, ou seja, não basta o professor dizer ao aluno que ele deve ser respeitoso com os demais, a questão é compreender o preconceito como uma forma de violência alimentada por uma estrutura social contraditória e conflitante, frequentemente dispendo seus membros ao confronto (CROCHÍK, 2012).

A estrutura social fundamentada no interesse antagônico entre classes diferentes⁶³ e entre os próprios indivíduos de uma mesma camada social, os hierarquiza, estabelecendo a dominação de uns sobre outros, erigindo uma totalidade totalitária. Essa violência estrutural influencia e é influenciada pela constituição psíquica dos indivíduos. Dessa maneira, pode-se dizer que o preconceito é um subterfúgio do indivíduo na tentativa de eliminar as tensões existentes na 'luta' pela vida (CROCHÍK, 2012).

Essas tensões são manifestas quer no plano individual, quer no plano institucional.

[...] nas instituições, mediada pela hierarquia social que classifica e ordena os homens em conformidade com a classe social a que pertencem e às suas competências; a hierarquia social, ao dispor os homens em inferiores e superiores, deve tornar os primeiros submissos e os últimos comandantes; deve-se sublinhar que, na hierarquia, quase todos mandam em alguém e são mandados por outros; no nível individual, isso se expressa pelo sadomasoquismo, que nesse caso suscita o prazer de mandar e o prazer de se submeter, conforme argumentam Horkheimer e Adorno (1985).

⁶³ Para Marx (1996) o capital funda-se na violência do 'roubo' do excedente de trabalho do trabalhador pelos donos dos meios de produção.

Apesar da relação entre a estrutura social e a constituição psicológica não ser imediata – cabe lembrar a afirmação de Adorno (1991) de que a sociedade leva os homens às regressões psíquicas que necessita a cada momento – como a individuação só pode ocorrer pela incorporação da cultura e está dependente da estrutura social, a constituição do indivíduo não se reduz, mas é determinada por fatores sociais e culturais (CROCHÍK, 2012, p. 213-214).

A hierarquização dos alunos pelos docentes, segundo os critérios de habilidade esportiva, que podem implicar em violência, de acordo com os PCNs+, é fortalecida pelo modelo de formação presente nos cursos de graduação.

Ao veicular apenas uma concepção eminentemente esportiva da Educação Física, a formação profissional implementada homogeneiza o grupo de professores: sua prática profissional é, de uma maneira ou de outra, balizada pelo esporte; alguns acreditam explicitamente que o objetivo da disciplina é ensinar habilidades esportivas aos alunos mais capazes (BRASIL, 2002, p. 169).

No documento afirma-se que as disciplinas de práticas esportivas dos cursos de graduação incidem sobre uma atividade alienada dos alunos, pois é destituída de reflexão, ao mesmo tempo critica as disciplinas de cunho teórico, pela falta de vínculo com as disciplinas empíricas. Nesse aspecto, as vivências esportivas prévias dos professores, muitas vezes, não contribuem para a qualidade das aulas, mesmo porque saber fazer não é sinônimo de ensinar. A restrição à base empírica da vivência limita as atividades à mera prática corporal (BRASIL, 2002).

Com relação à formação continuada, duas vertentes são citadas nos PCNs+:

Uma delas enfatiza a transmissão de informação teórica, em cursos de fisiologia do exercício, biomecânica, história da Educação Física, dimensões didáticas etc. [...] as oficinas ou cursos de esporte, dança ou ginástica, destinados quase exclusivamente à vivência prática, oferecendo conhecimentos sobre seqüências pedagógicas, regras e táticas esportivas, e eventualmente alguns passos e coreografias (BRASIL, 2002, p. 175).

Nesse excerto, percebe-se que a crítica é endereçada aos excessos, tanto da teoria como da prática, mas também da prática destituída de reflexão e da teoria desconectada da realidade.

Oficialmente, a crítica do excesso de teoria na formação de professores decorre de o objetivo formativo ser a adaptação às condições vigentes. Para essa

intenção, a formação em serviço, restrita aos procedimentos empíricos, é adequada. Ao contrário, a formação crítica demanda teoria, ou seja, o aprofundamento na compreensão dos fenômenos naturais e dos sociais.

Horkheimer e Adorno (1991) afirmam que a tendência em associar o elemento negativo da lógica social às elaborações teóricas pode alcançar até mesmo a teoria tradicional. Nesse sentido, a apropriação teórica é compreendida como algo antiprodutivo, inútil e moralmente duvidoso. Essa concepção de teoria traz implicações ao processo de formação docente.

Mediante os problemas crônicos da formação de professores, os PCNs+ orientam a escola para se constituir como um *lócus* privilegiado de formação, devendo adotar medidas para sanar suas dificuldades, bem como encaminhar ações para implementar o novo ensino médio em um processo contínuo de formação em serviço. Esse tipo de formação é avaliado como mais eficaz pelo fato de os conhecimentos teóricos recebidos na graduação serem desvinculados dos problemas reais da escola. Se a formação inicial não foi boa, não faz sentido retornar às instituições de ensino superior para continuar estudando (BRASIL, 2002).

O modelo de formação em serviço para os docentes é bastante contestável, pois dificulta o necessário 'afastamento' da realidade, que poderia contribuir para sua melhor compreensão, especialmente quando impera a generalização da pseudoformação e da alienação do trabalho.

Para Adorno (1992, p. 110), "É apenas na distância em relação à vida que se desenvolve a vida do pensamento que realmente atinge a vida empírica". Esse distanciamento não significa segurança e conforto, pelo contrário, constitui-se como um espaço de tensões e em um campo de apropriação de conceitos que narram o movimento dos objetos e os permite compreender melhor (ADORNO, 1992).

A defesa da formação no trabalho, que não deixa de ser também uma forma de baratear os investimentos em formação docente pelo poder público orientado pelo ideário do Estado Mínimo, utiliza o termo 'conhecimento' como sinônimo e valorização de vivência empírica. Esse paradigma de formação é disseminado por propostas oficiais para o ensino da educação física.

O professor não pode ser apenas o executor de um currículo pré-definido por especialistas, ainda que esse material possa ser referência, mas autor da sua prática, na medida em que **ninguém mais é conhecedor da sua realidade** e dos alunos do que ele

mesmo [...] (ROSSETTO JÚNIOR; COSTA; D'ANGELO, 2012, p. 33, **negrito nosso**).

Ao afirmarem que o professor é o maior conhecedor da sua realidade e defenderem a perspectiva da formação em serviço, desprezam o domínio teórico que possibilitaria ao docente compreender sua atuação para além dos limites impostos pela vivência. Sobre as fronteiras entre vivência e experiência, Adorno faz a seguinte afirmação:

Não me envergonho de ser considerado reacionário na medida em que penso ser mais importante às crianças aprenderem na escola um bom latim, de preferência a estilística latina, do que fazerem viagens tolas a Roma que, via de regra, resultam apenas em desarranjos intestinais sem qualquer aprendizado essencial acerca de Roma (ADORNO, 2006f, p. 115).

O autor distingue vivência de experiência. A primeira é formada pelas impressões imediatas do cotidiano, pelo fugaz e pelo momentâneo. Não deixa de ser importante para a constituição dos indivíduos, mas limita-se aos aspectos adaptativos. A segunda remete-se ao conhecimento, ao sentido e ao significado dos fenômenos sociais e naturais, possibilitando a crítica e a reflexão sobre a realidade e sobre suas possibilidades latentes.

Para Benjamin (1984, 1987a), nos primórdios do capitalismo, as experiências comunicáveis estavam intimamente associadas à autoridade da velhice e às narrativas transmitidas das gerações mais velhas às mais novas. Com o deslocamento da autoridade dos mais velhos para a da indústria cultural, vive-se um paradoxo entre o crescimento exponencial do patrimônio cultural e a pobreza de experiências. As narrativas orais possibilitavam o desenvolvimento da imaginação e a valorização da subjetividade na interpretação, na descrição e na explicação dos fatos históricos; já a indústria cultural apresenta as informações galvanizadas, enfraquecendo a subjetividade e fortalecendo o 'eternamente ontem'.

Em suma, a 'experiência', exemplificada na formação em serviço pelos documentos oficiais, é sinônimo de vivência para os autores da Teoria Crítica da Sociedade. Esse tipo de formação também é adotado pela possibilidade de se resolver os problemas pontuais de cada instituição escolar, mas para isso o docente

deve estar disposto a colaborar. Nesse aspecto, o conhecimento advindo da 'experiência' e a sua capacidade de improviso são exaltadas (BRASIL, 2002).

É um tipo de conhecimento que não pode ser construído de outra forma senão na prática profissional e de modo algum pode ser substituído pelo conhecimento 'sobre' esta prática. Saber – e aprender – um conceito ou uma teoria é muito diferente de saber – e aprender – a exercer um trabalho. Trata-se, portanto, de aprender a 'ser' professor. Perceber as diferentes dimensões do contexto, analisar como as situações se constituem e compreender como a atuação pode interferir nelas é um aprendizado permanente, na medida que as questões são sempre singulares e novas respostas precisam ser construídas. A competência profissional do professor é, justamente, sua capacidade de criar soluções apropriadas a cada uma das diferentes situações complexas e singulares que enfrenta (BRASIL, 2002, p. 244).

Com relação à falsa dicotomia entre teoria e prática e o conseqüente rebaixamento da teoria pelos interesses de manutenção da lógica social, é pertinente apresentarmos a crítica de Adorno (2009, p. 125):

A liquidação da teoria por meio da dogmatização e da interdição ao pensamento contribui para a má prática; é de interesse da própria prática que a teoria reconquiste sua autonomia. [...]. Hoje, porquanto o funcionamento por toda a parte predominante paralisa e difama a teoria, por meio de sua mera existência a teoria depõe contra ele em toda a sua impotência.

Tendo como pano de fundo a pedagogia das competências, os PCNs+ tecem uma crítica superficial ao academicismo na formação de docentes, menosprezando-se a formação teórica do professor, sob a afirmativa de que os saberes empíricos são mais úteis para a resolução dos problemas que o educador enfrenta no cotidiano escolar, por isso a defesa da formação em serviço. Grosso modo, as discussões sobre teoria e empiria são problemáticas, demonstrando que as intenções do ensino, restritas à instrumentalização, amparam a pseudoformação dos sujeitos.

Os limites do processo de formação de professores já eram destacados por Adorno (2006b) no texto *A filosofia e os professores*, no qual questiona os problemas que permeiam a seleção de docentes para a atuação em escolas superiores do estado de Hessen na Alemanha. O aspecto evidenciado pelo autor é a debilidade da formação cultural daqueles que pretendem ser professor, ou a

incapacidade de o sujeito refletir filosoficamente sobre o objeto de sua ação, a prática pedagógica, estabelecendo um hiato entre o sujeito e o objeto.

Um dos principais desdobramentos da falsa antítese entre teoria e prática é a deturpação da teoria, fenômeno que interessa ao fetichismo dos meios, dito de outra forma, ao instrumentalismo burguês. As raízes da cisão entre pensamento e ação, entre espírito e trabalho manual são enganosas, porém, esse engodo se origina pelas barreiras objetivas, uma vez que o trabalho material é condição da existência do próprio espírito. Como consequência, a aversão à teoria anestesia a negação da realidade pelo pensamento, ou seja, a própria capacidade de pensar e de resistir ficam comprometidas, mas no plano ideal: “O espírito burguês reúne a autonomia e a aversão pragmatista pela teoria tão antinomicamente quanto a sociedade que o sustenta” (ADORNO, 1969, p. 2).

Para a filosofia pragmática e a neopragmática que embasam de certa forma a ideologia das competências há uma identidade imediata entre teoria e prática, cuja consequência é o rebaixamento da teoria e a perpetuação do princípio de dominação que ocorre pela falsa coincidência entre os dois polos da relação sujeito e objeto. Nesse caso, a teoria só interessa se tiver aplicação prática e rápida, no limite, o pensamento reflexivo, paciente e que demanda um maior tempo para a análise das múltiplas determinações do objeto, é considerado supérfluo (LOUREIRO, 2007).

Nesse viés filosófico, a faceta instrumental da razão é exaltada em detrimento de seu aspecto racional, pois para o pragmatismo não há realidade em si, apenas existe o que se reflete na consciência e esse reflexo do objeto no espírito humano não é valorado pelo critério de verdade, mas pelo princípio da utilidade e da eficiência em sua aplicabilidade. Nessas condições, a experiência é rebaixada às descrições e interpretações do real pela história singular e subjetiva das pessoas (LOUREIRO, 2007).

Essa generalização da pseudoformação que incide sobre os processos de formação de docentes, fomenta uma utopia pedagógica praticista, que em outras palavras não passa de ativismo cego, assim como Adorno (1969) em *Notas marginais sobre teoria e práxis*, se refere aos movimentos políticos incapazes de orientar suas ações de forma consciente e racional.

Em maior ou menor grau, a imprecisão teórica contida nos documentos aqui analisados – que pode levar ao ativismo cego - sinaliza que não há excesso de teoria nos cursos de formação de professores de educação física, assim como afirma os PCNs+, mas carência.

Outro exemplo de problema teórico é expresso pelos PCNs. Quando são feitas referências aos processos de ensino e de aprendizagem, aparecem conceitos da epistemologia genética piagetiana ('desequilíbrio', 'equilíbrio' e 'construção do conhecimento'), bem como noções da Teoria histórico-cultural ('internalização' e 'órgãos funcionais do cérebro')⁶⁴ (BRASIL, 1999), sem a devida indicação da diferença entre as perspectivas teóricas.

A ausência de referências a autores da própria área da educação física, cujas ideias foram utilizadas nos textos, também é uma constante nos PCNs+ e nas OC.

Nessa direção, no documento do Estado do Paraná, também há um exemplo significativo. Os autores enfatizam o processo democrático de construção das DCE-EF, levando-se em consideração o período de sete anos demandado para a publicação final das diretrizes. De fato, foi empreendido um esforço coletivo para a elaboração dessas orientações; inúmeros encontros, momentos de discussão e versões preliminares das DCE-EF foram realizados⁶⁵. Essas discussões centraram-se em estudos sobre a Pedagogia Histórico-crítica, tendo como referências textos de Saviani e de Gasparin, citados, muitas vezes, na versão de 2006 das DCE-EF (PARANÁ, 2006a).

Curiosamente, na versão de 2008, as referências a esses autores, bem como à Pedagogia Histórico-crítica, foram suprimidas sem justificativas, descaracterizando, de certa forma, a discussão coletiva iniciada em 2003⁶⁶ (GILIOLI, OLIVEIRA, PINHEIRO, 2011; NODA, 2014).

⁶⁴ Para Piaget, sustentado pelo idealismo kantiano, os processos de aprendizagem e de desenvolvimento são predominantemente pautados na capacidade de o sujeito construir seu conhecimento, mediante a maturação de seus mecanismos biológicos. Já Vigotski, embasado no materialismo histórico-dialético, destaca as relações sociais como base do aprendizado, que por sua vez 'reboca' o desenvolvimento psíquico (PALANGANA, 2015).

⁶⁵ Segundo Noda (2014), na elaboração das DCE-EF da disciplina de História, os professores envolvidos também tiveram sua participação limitada à formalização, pois realizaram tarefas sem a devida consciência de suas ações. A ausência de reflexão sobre a necessidade de construção coletiva desse documento e a incompreensão das correntes epistemológicas assumidas pela SEED permearam todo o processo.

⁶⁶ Essa mudança de posição nega, em certa medida, os vários estudos preliminares à publicação final das DCE-EF. A substituição de Maurício Requião de Mello e Silva por

No lugar da Pedagogia Histórico-crítica, os autores anunciam as ‘teorias críticas’ da educação, sem explicitar o núcleo epistemológico dessa ‘corrente’ teórica.

Os exemplos de sequências didáticas para as aulas de educação física apresentados nas DCE-EF, indicam a orientação da Pedagogia Histórico-crítica, mas os autores que elaboraram essa orientação teórica não são citados, desconsiderando-se em certa medida a própria historicidade anunciada nesse documento.

A historicidade das práticas corporais é tratada de forma superficial nos quatro documentos analisados neste capítulo, mesmo porque a elaboração do passado demanda conhecimento sistematizado, o qual é depreciado nas propostas curriculares.

A discussão central dos PCNs é o da ‘retomada’ do paradigma da aptidão física, que serve muito bem à pedagogia das competências, como eixo norteador da educação física para que o aluno gerencie seus exercícios físicos e a sua qualidade de vida (BRASIL, 1999), por conseguinte, a principal crítica que recebe é pelo fato de tratar as questões relacionadas à saúde sob o prisma da individualização do problema (SOARES *et al.*, 2005).

A degradação e a contaminação da água, da terra e do ar, a produção do supérfluo, a obsolescência programada e as formas de servidão moderna⁶⁷ que influenciam diretamente a saúde das pessoas não são objeto de análise. Ou seja, as questões sociais são postergadas.

Os conhecimentos sobre anatomia, fisiologia e biologia são imprescindíveis nas aulas de educação física no ensino médio, mas nos PCNs os conceitos da área da saúde são tratados de forma desconectada das questões sociais que os influenciam. Marcuse (1979) historiciza esse problema, dizendo que “[...] a

Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde como Secretária de Estado da Educação do Paraná pode ter influenciado essas alterações.

⁶⁷ Em *O mal-estar na civilização*, Freud (2016, p. 33) cita exemplos que expressam a contraditoriedade do desenvolvimento tecnológico: “Não havendo estradas de ferro para vencer as distâncias, o filho jamais deixaria a cidade natal, não seria necessário o telefone para ouvir-lhe a voz. Sem os navios transatlânticos, o amigo não empreenderia a viagem, e eu não precisaria do telégrafo para acalmar minha inquietação por ele. De que nos serve a diminuição da mortalidade infantil, se justamente ela nos força a conter enormemente a procriação, de sorte que afinal não criamos mais filhos de que nos tempos anteriores ao domínio da higiene, mas por outro lado dificultamos a nossa vida sexual no casamento e provavelmente contrariamos a benéfica seleção natural?”

quantificação da natureza, que levou à sua explicação em termos de estruturas matemáticas, separou a realidade de todos os fins inerentes e, conseqüentemente, separou o verdadeiro do bem, a ciência da ética” (MARCUSE, 1979, p. 144).

A desconexão das questões sociais que influenciam a saúde individual e coletiva, bem como a homogeneização das aulas do ensino médio pela vinculação restrita às ciências naturais da proposta dos PCNs⁶⁸, é criticada pelas OC que amplia as discussões das temáticas da educação física, explorando um pouco mais as questões históricas e sociais das práticas corporais. Nos três documentos federais, porém, não há menção à necessidade de se estudar a história do esporte.

Até pelo referencial teórico assumido, as DCE-EF é o documento que mais aborda a historicidade dos elementos da cultura corporal⁶⁹. Em diversas passagens as orientações citam aspectos históricos das práticas esportivas, mas não trata a constituição histórica do esporte de forma específica, como podemos perceber nos critérios de avaliação do ensino do esporte que compõem a orientação (PARANÁ, 2008).

Organizar e vivenciar atividades esportivas, trabalhando com construção de tabelas, arbitragens, súmulas e as diferentes noções de preenchimento. Apropriação das diferenças entre esporte da escola, o esporte de rendimento e a relação entre esporte e lazer. Compreender a função social do esporte. Reconhecer a influência da mídia, da ciência e da indústria cultural no esporte. Compreender as questões sobre o doping, recursos ergogênicos utilizados e questões relacionadas à nutrição (PARANÁ, 2008, p. 88).

Como dissemos na introdução desta tese, a constituição histórica do esporte é apenas um aspecto das diversas possibilidades de exploração desse conteúdo de ensino. Não queremos afirmar, também, que a ausência de elaboração do passado do esporte é o principal problema da educação física, mas diante do impacto que esse elemento da cultura corporal exerce sobre a sociedade contemporânea e, por conseguinte, sobre o universo escolar, é questionável o fato de nenhum dos quatro documentos apontar a necessidade de os alunos compreenderem os antecedentes

⁶⁸ Em nenhum momento a palavra história ou historicidade é utilizada nos PCNs na parte específica da educação física (BRASIL, 1999).

⁶⁹ No texto das DCE-EF, os termos história, histórico, histórica e historicizado, somados, aparecem 229 vezes. Porém, isso não garante que os conceitos estejam presentes, pois uma coisa é expor o termo, outra coisa é explicar o conceito.

históricos do fenômeno esportivo como forma de aprofundamento no seu principal objeto.

Mesmo que os documentos não neguem a historicidade das práticas corporais, ao se balizarem pelo desenvolvimento de competências e habilidades, valendo-se da linguagem unidimensional – presente também nas DCE-EF –, a história das palavras e o movimento do conceito que expressa a dinâmica do próprio objeto (a história do esporte) são ofuscados.

Essa constatação nos remete à ideia de Adorno (2008b, p. 335) ao afirmar que “[...] a eliminação da dimensão histórica constitui um instrumento essencial para sancionar ou legitimar o existente ou vigente”. Isso implica na necessidade de o sujeito compreender a mobilidade do objeto como condição para o seu aprofundamento.

Nessa perspectiva, a compreensão do processo de modificação dos passatempos realizados em tempos idos, para a constituição do esporte moderno, levanta possibilidades de reflexão sobre as formas em que a barbárie se reconfigura nas práticas corporais com o advento da indústria cultural, mas também abre caminho para as possibilidades formativas do fenômeno esportivo. Essa ambiguidade do esporte constitui-se como o aspecto nuclear do desenvolvimento do próximo capítulo da tese.

5. O ESPORTE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ENTRE A RESISTÊNCIA E A BARBÁRIE

Neste capítulo, inicialmente, caracterizaremos a população e amostra de pesquisa, explicitando os critérios de seleção dos sujeitos. Exporemos também o processo de elaboração do instrumento e a cronologia da coleta de dados, atrelando o questionário aos objetivos da pesquisa.

Com relação aos objetivos da pesquisa, apontaremos os conteúdos mais desenvolvidos nas aulas de educação física, problematizando os limites do ensino com ênfase no fenômeno esportivo. Exporemos algumas temáticas esportivas abordadas pelos docentes, ponderando sobre as suas possibilidades formativas.

Apresentaremos, também, uma avaliação feita pelos alunos sobre a importância dos meios que contribuem para o seu conhecimento sobre o esporte. Por fim, analisaremos em que medida os escolares conseguem associar a origem do esporte com a modernidade que o erige e em que medida reconhecem diferenças entre as manifestações corporais antigas e medievais e o esporte, refletindo sobre a importância da elaboração do passado desse objeto como elemento de resistência à barbárie imanente.

5.1. Instrumentos e procedimentos metodológicos

A presente pesquisa foi autorizada pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná (Seed-PR) no dia primeiro de março de 2018, sob o protocolo 15.041.446-0. No Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, sua aprovação ocorreu sob o parecer 2.660.979, emitido no dia 17 de maio de 2018. Após a apresentação dos riscos e dos benefícios da pesquisa, os sujeitos receberam e preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo que os menores de idade tiveram a sua participação autorizada pelos respectivos responsáveis.

5.2. População e amostra

A população e amostra da pesquisa foi composta por 148 estudantes da terceira série do ensino médio de três colégios estaduais pertencentes a municípios distintos, jurisdicionados ao Núcleo Regional de Educação⁷⁰ (NRE) de Loanda. O critério utilizado para a seleção das instituições foi a nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica⁷¹ (IDEB) dessas cidades no ano de 2015. Imaginamos que o resultado encontrado nas escolas com 'maior desempenho' tende a ser menor nas demais instituições.

Dos 12 municípios que compõem o NRE de Loanda, quatro deles obtiveram a nota mais alta dessa regional: 4,5. Excluimos, por conveniência logística, o município cuja cidade está mais isolada em relação às outras três. Hipoteticamente, os alunos avaliados em 2015 (8ª série/9º ano) finalizaram a educação básica em 2018.

O cálculo amostral foi realizado, considerando-se o número total da população, ou seja, 220 alunos matriculados (n= 220) e a quantidade dos que responderam o questionário (n= 148). Foi estabelecido o nível de confiança igual a

⁷⁰ A Seed-PR é organizada em 32 NRE.

⁷¹ Apesar de seus limites, utilizamos o IDEB por ser o principal indicador de qualidade da educação básica brasileira. Esse indicador foi implantado em 2007, todavia as avaliações em larga escala já estavam previstas na Carta Magna de 1888. A efetivação do IDEB foi uma forma de adequação da política nacional às orientações de organismos internacionais, como o BM, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a UNESCO (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015). Seu cálculo é constituído pelo desempenho na Prova Brasil, em âmbito escolar e municipal, e pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) para os Estados, com uma oscilação do índice de zero a dez, realizado bianualmente (LOURENÇO *et al.*, 2017). Os problemas relacionados ao IDEB podem ser sintetizados em três aspectos. O primeiro remete-se à lógica de mensuração do índice, pois desconsidera a variável que mais se correlaciona com o rendimento escolar, qual seja, o nível socioeconômico dos alunos (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013), tanto que as maiores notas se concentram nas regiões Sul e Sudeste, enquanto as menores notas estão concentradas na região Nordeste do Brasil (LOURENÇO *et al.*, 2017). O segundo aspecto está relacionado às formas de manipulação dos resultados, como a aprovação automática de alunos para diminuir os índices de reprovação, o treinamento para as provas, a concentração dos conteúdos da Prova Brasil no currículo escolar, a indução dos alunos de menor desempenho a não realizarem as provas e até mesmo a reprova intencional desses alunos, impedindo-os de chegarem à etapa de avaliação (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015). O último aspecto refere-se às repercussões dos resultados. O marketing sobre o ranking escolar induz ao pensamento de que os índices resultam majoritariamente de ações pontuais das unidades escolares, mascarando um conjunto importante de variáveis desprezadas pelas avaliações (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013).

95% e erro amostral de 5%. A margem de erro amostral calculado *a posteriori* foi de 4,6%, abaixo do valor estabelecido *a priori*, com prevalência desconhecida do desfecho (conhecimento histórico do esporte) (50%).

Na tabela 1 podemos visualizar outros dados referentes à amostra e à população da pesquisa, como a média de idade e o desvio padrão da população, a quantidade de escolares do sexo masculino e a do sexo feminino investigadas, bem como a quantidade de estudantes por colégio.

Cada um dos três municípios possui apenas uma instituição pública que oferta o ensino médio regular. Os colégios foram nomeados pelas letras A, B e C.

Tabela 1- Características da amostra

Variáveis	Média ± (DP)
Idade	17,6 ± 1,8
Sexo	n (%)
Masculino	83 (56,1)
Feminino	65 (43,9)
Colégios	
A	78 (52,7)
B	39 (26,4)
C	31 (20,9)

DP: Desvio Padrão; n: amostra.

Fonte: Autor da pesquisa.

5.3. Instrumento e coleta de dados

Devido à inexistência de instrumento validado para os fins desta pesquisa, foi necessário elaborar um questionário específico para a coleta de dados.

O instrumento foi produzido entre dezembro de 2017 e maio de 2018, testado em junho de 2018 e aplicado entre julho e agosto de 2018.

O quadro 1 apresenta as datas das coletas por turma e a quantidade de alunos, indicando o turno e o total de meninos e de meninas participantes da pesquisa.

Quadro 1– Alunos por escola, turmas e sexo

Turmas	Data da coleta	Total de alunos	Sexo	
		Escola A		
A (matutino)	06/08/2018	30	M: 18	F: 12
B (matutino)	06/08/2018	24	M: 10	F: 14
C (noturno)	17/08/2018	23	M: 16	F: 07
		Escola B		
A (matutino)	30/07/2018	20	M: 09	F: 11
B (noturno)	17/08/2018	20	M: 16	F: 04
		Escola C		
A (matutino)	30/07/2018	19	M: 10	F: 09
B (vespertino)	24/08/2018	12	M: 05	F: 07

Fonte: Autor da pesquisa.

Mediante os objetivos da pesquisa, estruturamos o instrumento em sete questões. A primeira teve a intenção de realizar um levantamento dos conteúdos mais desenvolvidos e menos desenvolvidos nas aulas de educação física, segundo a percepção dos alunos, como segue no quadro 2.

Quadro 2 – Conteúdos desenvolvidos nas aulas de educação física					
Indique com que frequência, durante o ensino médio, os conteúdos abaixo fizeram parte das aulas de educação física, sendo 0 para nunca e 4 para muito frequente. Quanto maior o número maior a frequência.					
Dança – forró	0	1	2	3	4
Dança – valsa	0	1	2	3	4
Dança – samba	0	1	2	3	4
Dança – break	0	1	2	3	4
Dança – fandango	0	1	2	3	4
Dança – funk	0	1	2	3	4
Dança – vanerão	0	1	2	3	4
Dança – outra. Qual?	0	1	2	3	4
Dança – outra. Qual?	0	1	2	3	4
Dança – outra. Qual?	0	1	2	3	4
Esporte –voleibol	0	1	2	3	4
Esporte – futsal	0	1	2	3	4
Esporte – tênis de mesa	0	1	2	3	4
Esporte – rugby	0	1	2	3	4
Esporte – handebol	0	1	2	3	4
Esporte – basquetebol	0	1	2	3	4
Esporte – atletismo	0	1	2	3	4
Esporte – outro. Qual?	0	1	2	3	4

Esporte – outro. Qual?	0	1	2	3	4
Ginástica – rítmica (corda, bola, arco, maça e fita)	0	1	2	3	4
Ginástica – artística (solo, barra fixa, argolas...)	0	1	2	3	4
Ginástica – de condicionamento (alongamento, pular corda, aeróbica...)	0	1	2	3	4
Ginástica – circense (malabares, tecido, trapézio...)	0	1	2	3	4
Ginástica – geral (rolamentos, paradas, estrelas...)	0	1	2	3	4
Ginástica – outra. Qual?	0	1	2	3	4
Ginástica – outra. Qual?	0	1	2	3	4
Ginástica – outra. Qual?	0	1	2	3	4
Jogo – bets	0	1	2	3	4
Jogo – queimada	0	1	2	3	4
Jogo – rouba bandeira	0	1	2	3	4
Jogo – pega-pega	0	1	2	3	4
Jogo – dama	0	1	2	3	4
Jogo – trilha	0	1	2	3	4
Jogo – estafeta	0	1	2	3	4
Jogo – outro. Qual?	0	1	2	3	4
Jogo – outro. Qual?	0	1	2	3	4
Jogo – outro. Qual?	0	1	2	3	4
Luta – sumô	0	1	2	3	4
Luta – jiu-jitsu	0	1	2	3	4
Luta – judô	0	1	2	3	4
Luta – MMA	0	1	2	3	4
Luta – muaythai	0	1	2	3	4
Luta – capoeira	0	1	2	3	4
Luta – taekwondo	0	1	2	3	4
Luta – outra. Qual?	0	1	2	3	4
Luta – outra. Qual?	0	1	2	3	4
Luta – outra. Qual?	0	1	2	3	4

Fonte: Autor da pesquisa.

Utilizamos a nomenclatura dos conteúdos sugerida pelas Diretrizes Curriculares Estaduais de Educação Física do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008), por entendermos que esse documento teve um impacto significativo na organização curricular da Educação Básica desse Estado. Os cinco conteúdos estruturantes foram contemplados: a dança, o esporte, a ginástica, o jogo e a luta. Foram elencados alguns conteúdos específicos para que o aluno pudesse recordar as atividades empíricas e teóricas realizadas ao longo do ensino médio.

O objetivo da questão 2 foi detectar a percepção dos alunos sobre como os conteúdos foram abordados, empiricamente, teoricamente ou de ambas as formas:

Quadro 3 – Dimensões destacadas nas aulas de educação física			
De acordo com as respostas dadas no item 1, marque um x na coluna que indica como foram desenvolvidos os conteúdos	Não teve o conteúdo	Aulas Práticas	Aulas teóricas
Dança – forró			
Dança – valsa			
Dança – samba			
Dança – break			
Dança – fandango			
Dança – funk			
Dança – vanerão			
Dança – outra. Qual?			
Dança – outra. Qual?			
Dança – outra. Qual?			
Esporte – voleibol			
Esporte – futsal			
Esporte – tênis de mesa			
Esporte – rugby			
Esporte – handebol			
Esporte – basquetebol			
Esporte – atletismo			
Esporte – outro. Qual?			
Esporte – outro. Qual?			
Esporte – outro. Qual?			
Ginástica – rítmica (corda, bola, arco, maça e fita)			
Ginástica – artística (solo, barra fixa, argolas...)			
Ginástica – de condicionamento (along., pular corda...)			
Ginástica – circense (malabares, tecido, trapézio...)			
Ginástica – geral (rolamentos, paradas, estrelas...)			
Ginástica – outra. Qual?			
Ginástica – outra. Qual?			
Ginástica – outra. Qual?			
Jogo – bets			
Jogo – queimada			
Jogo – rouba bandeira			
Jogo – pega-pega			
Jogo – dama			
Jogo – trilha			
Jogo – estafeta			
Jogo – outro. Qual?			
Jogo – outro. Qual?			
Jogo – outro. Qual?			
Luta – sumô			
Luta – jiu-jitsu			
Luta – judô			
Luta – MMA			
Luta – muaythai			
Luta – capoeira			

Luta – taekwondo			
Luta – outra. Qual?			
Luta – outra. Qual?			
Luta – outra. Qual?			

Fonte: Autor da pesquisa.

A terceira questão objetiva analisar como os alunos perceberam com que frequência alguns aspectos importantes para a compreensão do fenômeno esportivo foram abordados nas aulas de educação física. O critério de seleção dessas temáticas foi a relevância desses aspectos para a compreensão do esporte em suas múltiplas dimensões.

Quadro 4– Aprofundamento no esporte

Indique a frequência com que durante o ensino médio, nas aulas de educação física, você estudou os aspectos do esporte listados abaixo, sendo 0 para nunca e 4 para muito frequente. Quanto maior o número maior a frequência.					
Briga entre torcidas	0	1	2	3	4
Doping	0	1	2	3	4
Esporte e Saúde	0	1	2	3	4
<i>Fair play</i> (jogo limpo)	0	1	2	3	4
Ídolos esportivos	0	1	2	3	4
Indústria Cultural e Esporte de Rendimento	0	1	2	3	4
Oportunidade profissional/Possibilidade de ascensão social	0	1	2	3	4
Origem do esporte	0	1	2	3	4
Regras, tática e estratégia de competição	0	1	2	3	4
Socialização	0	1	2	3	4
Técnica dos movimentos corporais	0	1	2	3	4

Fonte: Autor da pesquisa.

As duas questões apresentadas na sequência têm por objetivo levantar dados sobre o conhecimento histórico dos alunos acerca do fenômeno esportivo. Analisamos como os movimentos de continuidade e de ruptura apresentam-se nas respostas. Para requerer do aluno a associação da origem do fenômeno esportivo com o período histórico que o constitui, formulou-se a seguinte pergunta: “Em que período histórico e como as competições esportivas surgiram”?

Na sequência, o aluno é instigado a comparar traços específicos de práticas corporais antigas e medievais com as manifestações corporais atuais.

Quadro 5– Comparação das práticas corporais realizadas na Antiguidade e na Idade Média com o esporte atual.

	Antiguidade/Idade Média	Atualidade
Objetivos		
Regras		
Praticantes		
Técnicas corporais		
Nível de violência		

Fonte: Autor da pesquisa.

As práticas corporais não são homogêneas em momentos históricos particulares, não obstante, queremos verificar se o aluno percebe os traços mais evidentes, mais distintivos entre as manifestações corporais pré-modernas e as modernas, colocando em destaque a ruptura engendrada pela modernidade. Entretanto, é importante salientar que a ruptura não significa ausência total de continuidade “[...] e sim que há novos aspectos centrais” (OLIVEIRA, 2005, p. 74).

A última questão do instrumento propõe ao aluno a avaliação da importância de diversos meios e instituições sociais para o seu conhecimento sobre o esporte, como apresentado no quadro 6.

Quadro 6– Importância das instituições para a ampliação do conhecimento dos alunos sobre o esporte

Enumere em ordem crescente os meios que mais contribuíram para o seu conhecimento sobre o esporte. Deixe em branco os itens que você considera que não contribuíram para esse conhecimento	
Clubes	
Academia	
Associações esportivas	
Escola (aulas de educação física)	
Revistas	
Jornais	
Livros	
Televisão	
Internet	
Celular	
Cinema	
Rádio	
Escolas de futebol ou de outros esportes	

Fonte: Autor da pesquisa.

5.4. Método de análise dos dados

Foi realizada estatística descritiva com valores expressos em frequências absolutas e relativas, média e desvio padrão para a caracterização da amostra. As descrições foram feitas por meio do *Statistical Package for a Social Science (SPSS)*, versão 20.0.

Na sequência do texto tomaremos os conceitos de indústria cultural, pseudoformação e a noção de elaboração do passado, desenvolvidos no capítulo 2, como categorias de análise dos dados empíricos da pesquisa.

5.5. O esporte e a hegemonia do conteúdo e da forma

Reiterando o que foi dito no início desse capítulo, utilizamos a nomenclatura e a classificação dos conteúdos estabelecidas pelas DCE-EF com o intuito de saber quais os conteúdos específicos mais aplicados pelos docentes, na percepção dos alunos. Nesse sentido, é válido destacar, principalmente em relação às lutas e às ginásticas, que há uma certa dificuldade⁷² de classificação de algumas dessas manifestações devido ao processo de esportivização a que foram submetidas, todavia compreendemos que essa questão não interferiu na resposta dos alunos. O objetivo era saber, por exemplo, se o aluno teve contato com o judô e não questionar se esse conteúdo é uma luta ou um esporte, apesar da relevância dessa questão.

Na tabela 2 podemos comparar os dez conteúdos mais desenvolvidos nas três escolas pesquisadas. O esporte é o conteúdo que predomina, em especial o futsal, o voleibol, o handebol e o basquetebol. Os jogos e as ginásticas são trabalhados de forma intermediária, já as atividades de lutas e de danças são tratadas esporadicamente. Percebemos também que não há diferença significativa entre as instituições, especialmente entre os conteúdos esportivos que ocupam as quatro primeiras posições.

⁷² Um dos alunos durante a aplicação do questionário, perguntou-nos, “Professor, mas a ginástica não é esporte”? Respondemos afirmativamente, mas salientamos que utilizamos a classificação das DCE-EF.

Tabela 2- Os dez conteúdos mais praticados pelos alunos (soma das respostas: Frequentemente e Sempre), estratificados por escola, de acordo com a sua ordem hierárquica

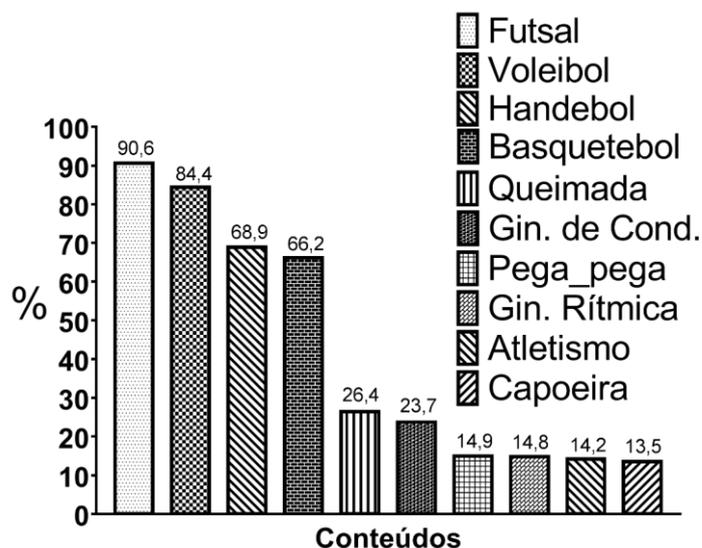
Escola A	%	Escola B	%	Escola C	%
Futsal (E)	89,8	Futsal (E)	87,2	Voleibol (E)	100,0
Voleibol (E)	80,8	Voleibol (E)	79,5	Futsal (E)	96,8
Handebol (E)	79,2	Handebol (E)	51,2	Handebol (E)	90,3
Basquetebol (E)	65,4	Basquetebol (E)	51,2	Basquetebol (E)	87,1
Gin. de Condic (G)	26,9	Queimada (J)	43,6	Atletismo (E)	29,0
Queimada (J)	18,2	Rítmica (G)	28,2	Tênis de mesa (E)	29,0
Capoeira (L)	12,8	Capoeira (L)	26,3	Outro (J)	25,9
Pega-pega (J)	11,5	Pega-pega (J)	25,6	Queimada (J)	25,8
Judô (L)	10,2	Gin. de Condic (G)	20,5	Gin. de Condic (G)	19,4
Dama (J)	9,0	Rouba bandeira (J)	18,0	Rouba bandeira (J)	16,2

E: Esportes; G: Ginástica; J: Jogos; L: Lutas; Gin. de Condic.: Ginástica de condicionamento

Fonte: Autor da pesquisa.

A ilustração 1 condensa os dados expostos na tabela 2, hierarquizando os dez conteúdos mais citados, de forma geral, nas três escolas.

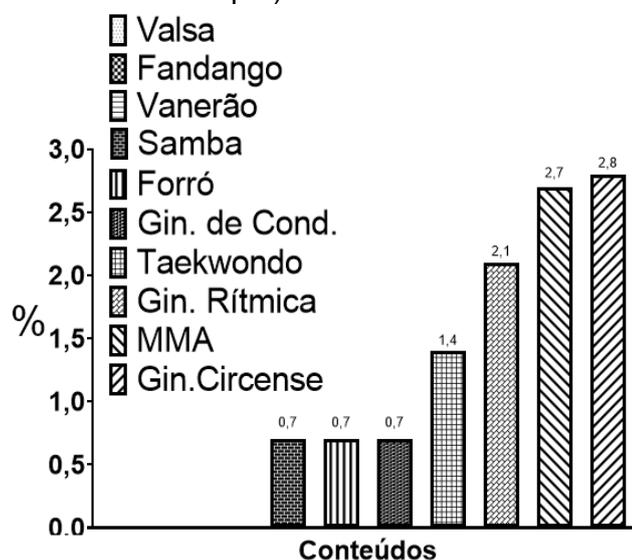
Ilustração 1- Os dez conteúdos mais desenvolvidos nas aulas de educação física (soma das respostas: Frequentemente e Sempre).



Fonte: Autor da pesquisa.

A ilustração 2 apresenta um contraponto, expondo os conteúdos menos desenvolvidos nas aulas.

Ilustração 2- Os dez conteúdos menos desenvolvidos nas aulas de educação física (soma das respostas: Frequentemente e Sempre).

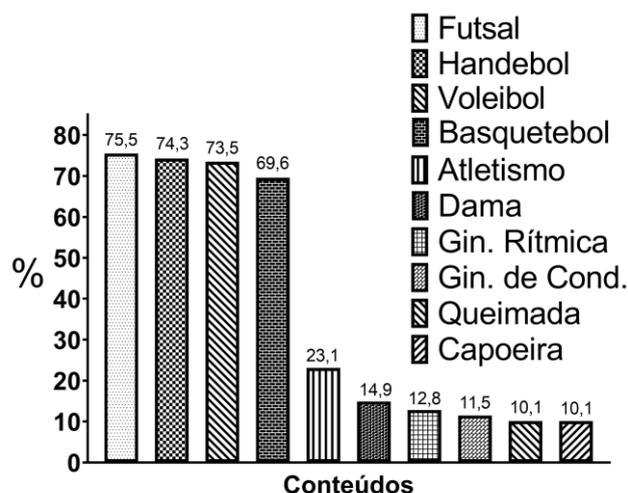


Fonte: Autor da pesquisa.

Com relação à forma de desenvolvimento dos conteúdos, os dados levantados por meio da segunda questão do instrumento apontam que as lutas e as ginásticas, quando desenvolvidas, são abordadas mais em seus aspectos teóricos, com exceção da ginástica de condicionamento.

Os conteúdos que mais tiveram aulas teóricas e empíricas, expostos na ilustração 3, são semelhantes aos resultados apresentados na ilustração 1, apenas um conteúdo difere entre as duas ilustrações. Na ilustração 1 o conteúdo é o jogo de dama e na ilustração 3 o conteúdo é o pega-pega; os outros nove conteúdos se repetem em ambas as ilustrações.

Ilustração 3- Os 10 conteúdos que mais tiveram aulas teóricas e práticas.



Fonte: Autor da pesquisa.

A literatura aponta algumas justificativas e algumas problematizações sobre as dificuldades do ensino das danças, das lutas e das ginásticas, os quais se constituem em conteúdos menos desenvolvidos nas aulas de educação física.

Com relação à dança, prepondera a realização de apresentações de coreografias em datas comemorativas e em eventos folclóricos, não se caracterizando, propriamente, como um conteúdo de ensino (BRASILEIRO, 2002; DINIZ; DARIDO, 2012, 2015). Percebe-se também as deficiências da formação inicial dos professores, assim como a escassa produção científica sobre a dança no ambiente escolar (MUGLIA-RODRIGUES; CORREIA, 2013).

Nas DCE-EF, por exemplo, a dança é tratada com limitada fundamentação teórica, contribuindo pouco para orientar os professores de educação física (BUOGO; LARA, 2011). A resistência e o preconceito por parte de professores e de alunos também são fatores importantes para negar essa forma de conhecimento nas aulas de educação física (KLEINUBING; SARAIVA; FRANCISCHI, 2013), até mesmo casos de intolerância religiosa podem causar tensões com o ensino da dança no ambiente escolar (CLIMACO; SANTOS JÚNIOR; TAFFAREL, 2017).

Sobre o conteúdo lutas, percebe-se pouco domínio técnico e teórico até pelos problemas da formação inicial dos docentes e pela insipiente produção acadêmica sobre o tema (RUFINO; DARIDO, 2015). Para Correia (2015), a falta de conhecimento induz a diversos preconceitos com relação a esse conteúdo. Deve-se falar em tradição das lutas e não em 'filosofia' das lutas. Não se pode associar

diretamente a prática das lutas a atitudes pacifistas. A justificativa de que se deve aprender a lutar como forma de defesa pessoal, de acordo com o autor, na escola, deve ser complementada pela reflexão sobre as causas da violência na sociedade moderna e sobre a própria necessidade de os indivíduos lutarem entre si.

Segundo Pereira e Cesário (2011), as atividades de ginástica são desenvolvidas mais como exercícios de aquecimento corporal, ou seja, como preparação para as atividades esportivas. Simões *et al.* (2016) realizaram uma revisão bibliográfica sobre a produção científica acerca da ginástica. Foram analisados 340 artigos de 61 periódicos nacionais, publicados entre o ano de 2000 e junho de 2015. Os resultados demonstram que somente 11,7% das revistas veiculam o tema; 63% das autorias são de mulheres e apenas 18 artigos se referiam à ginástica no ambiente escolar.

Embora haja diferenças entre o esporte e os demais conteúdos da educação física, a consolidação da modernidade modificou as características das atividades corporais realizadas nas ruas, nas festas e no circo da baixa Idade Média e do Renascimento. Nessa perspectiva, os movimentos físicos marcadamente cômicos, livres, fascinantes e desregrados foram adequados à ordem e à disciplina exigidas pela racionalidade positivista do trabalho, por isso, também fora da fábrica, os gestos corporais deveriam ser úteis, livres dos excessos e das transgressões populares. Esse processo ficou conhecido como o Movimento Ginástico Europeu, com a peculiaridade de a Inglaterra ter sido o berço do esporte (SOARES, 2005).

Compreendemos que a apropriação das práticas corporais pela indústria cultural (leia-se, universalização da forma esporte), implicando em padronização, em comércio e em competição, dificulta ainda mais a possibilidade de, pelos movimentos corporais o indivíduo expressar descontentamento em relação à lógica social. A forma e o conteúdo das aulas de educação física indicam essa tendência.

A centralidade do esporte como conteúdo das aulas de educação física é um tema bastante abordado, assim como apontam os estudos de Altmann, Ayoub e Amaral (2011), Bassani, Torri e Vaz (2003), Betti (1999), Brandolin, Koslinski e Soares (2015), Brasileiro (2002), Correia (2015), Darido (2001), Doña, Jiménez e Gálvez (2014), Euzébio e Ortigara (2011), Ferreira *et al.* (2016), Freire, Silva e Rodrigues (2017), Gomes, Santos e Silva (2014), Gutiérrez, Marín e Ortiz (2010), Klehm (2017), Lovisoló (1995), Nunes, Perfeito e Shame (2016), Pereira e Cesário

(2011), Rosário e Darido (2012), Santos e Nista-Piccolo (2011), Sedorko e Finck (2016), Silva e Sampaio (2012) e Souza e Paixão (2015).

Os códigos esportivos gerados pela modernidade (NUNES; PERFEITO; CHAME, 2016) e consolidados pela indústria cultural (VAZ, 2003) repercutem sobre a organização das aulas de educação física, influenciando a sua forma e o seu conteúdo.

Segundo Ferreira (2015), os fins dos jogos, das ginásticas, das lutas e das danças, ao transformarem-se nos meios do esporte, tornam-se formas singulares da atividade esportiva como expressão mais desenvolvida e universal no âmbito das práticas corporais.

Um exemplo importante do influxo esportivo sobre as aulas de educação física é o fato de muitos alunos as identificarem com o próprio esporte (BETTI, 1999; DARIDO, 2001; FREIRE; SILVA; RODRIGUES, 2017; LOVISOLO, 1995; SEDORKO; FINCK, 2016).

Existe também uma forte associação da educação física com sessões de treinamento das escolinhas de esporte (BASSANI; TORRI; VAZ, 2003; RUFINO; DARIDO, 2012; TORRI; ALBINO; VAZ, 2007). Dessa forma, para alguns alunos, a diferença entre o treinamento e a aula de educação física é apenas o nível de exigência física e técnica (BASSANI, TORRI, VAZ, 2003).

Na pesquisa empírica realizada por Lovisolo (1995), os alunos hierarquizaram os quatro principais objetivos das aulas de educação física: 1-desenvolver o corpo e a força; 2-ter mais saúde; 3-praticar esportes, e; 4-aprender a competir. Em síntese, a prática do esporte pode desenvolver a aptidão física necessária à competição inerente às relações sociais.

Há professores que justificam o ensino da educação física pela socialização e pelo senso de coletividade dos alunos, objetivos gerais do ensino, demonstrando a preponderância desses elementos sobre os conhecimentos específicos das práticas corporais (MARTINS, 2014).

Muitos docentes também acreditam que a prioridade do ensino deva ser a técnica e a tática dos movimentos corporais (LOPES; TAVARES; SANTOS, 2017; RAMOS *et al.*, 2014). Esses elementos são a base objetiva da cultura corporal, mas a restrição do ensino aos procedimentos dificulta a compreensão mais aprofundada do objeto (ROSÁRIO; DARIDO, 2012), problema esse encontrado nos próprios

cursos de formação de professores de educação física (EUZÉBIO; ORTIGARA, 2011; SANTOS; NISTA-PICCOLO, 2011; SEDORKO; FINCK, 2016; VAZ; BASSANI, 2013).

O desenvolvimento irrefletido do esporte, nas aulas de Educação Física, demonstra a formação contraditória dos professores, exclusivamente voltada à demanda do mercado, sem o entendimento dos significados necessários para a manutenção do ordenamento social dirigido à reprodução da violência instituída (CASCO, 2003, p. 31).

A falta de autonomia dos professores, reflexo da pseudoformação que se encontra em todos os âmbitos, contribui para que o critério de seleção dos conteúdos seja norteado prioritariamente por sua afinidade com o conteúdo ou pela própria escolha dos alunos (BASSANI; TORRI; VAZ, 2003; MARTINS, 2014; MATOS *et al.*, 2015), ou seja, via de regra, ‘opta-se’ pelos esportes mais praticados, ‘experenciados’ e divulgados pela mídia (SEDORKO; FINCK, 2016; SOUZA; PAIXÃO, 2015).

A escolha dos conteúdos predominantemente pela satisfação do professor e dos alunos como critério de verdade, evita o choque da insatisfação imediata pela ocultação da objetividade. Nessa direção, a standardização do conteúdo e da forma do ensino, contribui para a constituição da opinião pública, que se coloca como substitutivo da própria razão, operando a conversão do pensamento em ideias estereotipadas (HORKHEIMER, 2010).

O lugar comum em artigos que tratam da formação continuada de professores de educação física é o da necessidade de partilhar experiências, como sinônimo de saber prático acumulado. De certa forma ocorre uma crítica à instrumentalização do ensino pela utilização de esquemas pré-estabelecidos, todavia, a hipertrofia dos meios e dos procedimentos continua a existir, pois o conceito de experiência é limitado ao utilitarismo da vivência (CRUZ JÚNIOR; DELLA FONTE; LOUREIRO, 2014).

Por suposto, o esporte é o conteúdo preferido entre meninas e entre meninos (FERREIRA *et al.*, 2016), mesmo porque não se pode gostar de um conteúdo que não se teve contato.

De maneira geral, a educação física figura entre as disciplinas mais apreciadas do currículo e, ao mesmo tempo, menos valorizada pelos alunos. A

possibilidade de liberação dos alunos do ambiente da sala de aula é um dos motivos para essa satisfação. A valorização negativa da disciplina pelos alunos deve-se muito à percepção de que as aulas pouco contribuem para a aquisição de conhecimento que possa ser 'aplicado' profissionalmente (BRANDOLIN *et al.*, 2015; FERREIRA *et al.*, 2016; FREIRE; SILVA; RODRIGUES, 2017; LOVISOLO, 1995; MATOS *et al.*, 2015; SANTOS *et al.*, 2016).

Os alunos mais habilidosos têm satisfação em participar das aulas por dominarem os fundamentos técnicos das atividades desenvolvidas, outros, utilizam os momentos da educação física para ficarem ociosos. Os meninos tendem a ter até três vezes mais satisfação do que as meninas, devido à sua maior vivência esportiva pregressa (ALTMANN; AYOUB; AMARAL, 2011; BRANDOLIN *et al.*, 2015; FREIRE; SILVA; RODRIGUES, 2017).

O prazer em participar das aulas diminui à medida que os anos avançam, assim como aumentam os níveis de sedentarismo e de obesidade entre os alunos (GUTIÉRREZ; MARÍN; ORTIZ, 2010). A repetição dos conteúdos e dos procedimentos ao longo dos anos de escolarização e o preconceito sofrido pelos menos hábeis contribuem para o crescimento da insatisfação dos alunos (RAMOS *et al.*, 2014; ROSÁRIO; DARIDO, 2012).

Historicamente, os índices de sedentarismo são maiores entre as mulheres, por terem menos oportunidade e menos tempo disponível para a realização de exercícios físicos (GOELLNER, 2010), logo, os meninos são mais ativos fisicamente, dentro e fora da escola (FERREIRA *et al.*, 2016).

A cobertura midiática esportiva retrata de maneira quantitativa e qualitativamente desigual as matérias masculinas e femininas. A quantidade de publicações é muito maior para os homens, além de apresentarem mais informações, a qualidade das matérias também difere. Para os homens, destacam-se seus atributos físicos e técnicos; para as mulheres, sua vaidade e suas características estéticas. Como o tempo de veiculação na mídia influencia o patrocínio esportivo, há menos incentivo à prática do esporte feminino, o que implica salários, premiações e demais condições de trabalho inferiores, em comparações com as condições oferecidas para os homens, em uma mesma modalidade (SOUZA, KNIJNIK, 2007).

O etos⁷³ esportivo masculino, o qual valoriza a força, a coragem e a habilidade corporal, influencia o comportamento preconceituoso com relação aos alunos menos habilidosos, frustrando-os a continuarem participando das aulas (SILVA; SAMPAIO, 2012; VIANNA; SOUZA, REIS, 2015); nesse aspecto, algumas frases são emblemáticas, dentre as quais, ‘jogar como menina’ é uma maneira de depreciar o menino, ‘jogar como menino’ serve como um elogio à menina (TORRI; ALBINO; VAZ, 2007); ‘dançar como menina’ indica o domínio pelo menino de atributos socialmente aceitos como femininos (SOUZA; KNIJNIK, 2007).

O homem burguês parece investir de maneira violenta e perversa contra aqueles mais fracos fisicamente, pois, se por um lado sua relação de amor com o corpo constitui-se no fetiche do corpo viril, talhado de acordo com os modelos estabelecidos pela cultura, no lado oposto, instaura uma relação de violência e dominação, na qual o corpo fraco, o não-hábil ou não- viril, constitui-se na metáfora da natureza ainda não completamente dominada, hostil à ordem estabelecida pela organização social e, por conta disso, deve ser subjugado (CASCO, 2003, p. 29).

A relação de amor-ódio sobre o corpo, abordada pelo autor, pode ser observada na conduta de professores de uma grande escola pública de Florianópolis.

Uma outra questão importante relaciona-se com a comparação feita pela professora entre o desempenho de meninos e meninas, como pode ser lido em nossos relatórios: “durante praticamente todos os jogos a professora apoiava e/ou reclamava verbalmente das jogadas ‘certas ou erradas’ dos alunos. Em determinado momento ela gritou: ‘vamos, se mexam suas moças’” (R4A, 28/06/02); ou ainda: “os meninos estão sérios e parecem sem vontade de jogar. A professora se irrita mais ainda e diz: ‘Vou trazer saia e tamanco para vocês nas próximas aulas. Vocês estão com medo de jogar?’⁷⁴” (R7A, 31/07/02) (BASSANI; TORRI; VAZ, 2003, p. 99).

⁷³ “[...] é considerada uma conquista a prática de esportes e eventos em modalidades consideradas masculinas, como o futebol, o boxe e o lançamento de martelo no atletismo, práticas antes vedadas às mulheres, mas não se admite a possibilidade de meninos praticarem ginástica rítmica ou nado sincronizado, esportes historicamente femininos” (TORRI; ALBINO; VAZ, 2007, p. 508).

⁷⁴ Manacorda (1989) retrata o sadismo pedagógico presente em boa parte da história da educação, concebendo-o como uma expressão da violência engendrada pelas relações sociais. Essas agressões mútuas, em determinados momentos históricos, terminavam em morte. Atualmente, a violência que permeia as relações educativas se caracteriza mais pelas agressões simbólicas, como no exemplo citado por Bassani, Torri e Vaz (2003).

Em vez de refletir sobre os estereótipos presentes nas práticas esportivas, esse tipo de conduta por parte de um docente reforça o preconceito e estimula a manutenção das formas de dominação de uns sobre outros.

Nessa mesma pesquisa, constata-se que outro professor incentiva os alunos a serem 'malandros', 'maliciosos', o que significa saber o momento certo de parar uma jogada com falta. Os alunos são estimulados a ignorarem o risco de lesão que tanto eles quanto seus adversários podem sofrer, colocando a vitória acima da integridade física. O professor até mesmo lamenta o que chama de 'ingenuidade' esportiva de seus alunos. Outro aspecto detectado nas observações e nas entrevistas com o professor foi a pressão emocional para que os alunos jogassem mesmo machucados, inspirados por seus ídolos esportivos (BASSANI; TORRI; VAZ, 2003).

Esses exemplos de aulas são bastante problemáticos, pois estimulam a busca pela vitória acima do *fair play*, alimenta os mitos esportivos e reforça a educação para a frieza, a qual gera cicatrizes.

As interdições e exclusões, vividas pelas crianças no ambiente escolar, são determinadas pelos próprios professores que, ao instaurarem uma prática pedagógica violenta, propiciam experiências dolorosas que por vezes marcam profundamente aqueles que as vivem (CASCO, 2003, p. 33).

Há alunos que chegam ao ensino médio com medo de participar das aulas de educação física devido às frustrações advindas de reações de seus professores e de seus colegas de classe, mediante o fracasso na execução de algum exercício físico. No aforismo *Sobre a gênese da burrice*, Adorno e Horkheimer (2006) indicam que a repressão vivida pelo sujeito pode deixar marcas profundas que bloqueiam o desenvolvimento de sua inteligência, pois as dúvidas e os desejos passam a ser recalçados.

A burrice é uma cicatriz. Ela pode se referir a um tipo de desempenho entre outros, ou a todos, práticos e intelectuais. Toda burrice parcial de uma pessoa designa um lugar em que o jogo dos músculos foi, em vez de favorecido, inibido no momento do despertar (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 210-211).

O incentivo desmesurado à competição, em detrimento do *fair play*, pode fortalecer a tendência ao sadismo e, conseqüentemente, fortalecer a repressão.

A competição é considerada meio justo de hierarquização dos indivíduos, pois a ascensão social é franqueada a todos. O fracasso ou o sucesso são percebidos como decorrentes dos desempenhos individuais. Não se reflete sobre as desigualdades sociais que excluem a maioria dos indivíduos de uma vida digna.

[...]

A competição tornou-se a força motriz do progresso, propiciado pelo incremento do desempenho físico e intelectual e, contraditoriamente, fator de retrocesso ou barbárie, à medida que os indivíduos são estimulados a competir entre si, no trabalho, na escola, no jogo de futebol, no consumo, enfim, em diversas dimensões da vida. A competição passa a orientar os pensamentos e os comportamentos – os indivíduos tornam-se potenciais concorrentes uns dos outros (VIEIRA, 2013, p. 30).

Os processos formativos demandam a internalização e a superação da autoridade do conhecimento das pessoas que nos servem de referência, portanto ao criticarmos a competição, opomo-nos à autoridade baseada na força e na irracionalidade que, via humilhação, paralisa a resistência (ADORNO, 2006b).

À medida que o aluno reconhece a autoridade do conhecimento do professor, maiores são as chances de se disciplinar corporalmente para o aprendizado, conseqüentemente, aumenta a possibilidade de se conhecer melhor o objeto, pela suspensão temporária de seus desejos imediatos, porém, quando o professor não tem conhecimento como fundamento de suas ações pedagógicas, pode vigorar o autoritarismo ou a licenciosidade, contribuindo para a pseudoformação dos alunos, para o fortalecimento do comportamento competitivo e para a manutenção das relações de dominação. Essa forma de instrumentalização do corpo não é incomum nas aulas de educação física (OLIVEIRA, 2006).

Em uma pesquisa sobre experiência, escola e formação de crianças, tendo como conteúdo de ensino o futebol escolar, Vieira (2013, p. 152) conclui.

Constatou-se, enfim, que o futebol é uma atividade e um meio de experimentação e aprendizado das relações sociais; contudo, no âmbito escolar, sua prática encontra-se reduzida à competição. As crianças são privadas das condições necessárias para uma experiência formativa que permita a compreensão do significado diante de um grupo social do qual participam. A ausência de experiências de caráter formativo impede que as relações sociais

entre as crianças sejam pautadas pelo respeito mútuo, solidariedade e tolerância. Essas atitudes são observadas nos comportamentos caracterizados pela violência e pela frieza passiva durante os jogos de futebol escolar de salão.

O comportamento violento também é influenciado pela indústria cultural. O impacto da programação televisiva sobre as aulas de educação física implica um círculo vicioso entre a identificação, o comportamento competitivo e a indústria cultural. Quanto maior a tendência dos indivíduos à identificação, maior a adesão à indústria cultural. Quanto mais se adere à indústria cultural, maior é a tendência ao comportamento competitivo e à medida que a tendência ao comportamento competitivo aumenta, maior a possibilidade de identificação com os ídolos da indústria cultural (POIT, 2008).

Compreendemos que a educação física como um componente curricular da escolarização básica traz as marcas da pseudoformação inerente ao sistema da indústria cultural. A padronização da forma e do conteúdo do ensino, a ausência de reflexividade nas aulas e a competição como base das atividades pedagógicas são sintomas desse processo regressivo, que exalta o individualismo em detrimento da individualidade e da diferenciação dos sujeitos. À medida que o 'eu' é debilitado, maior é a probabilidade à adesão cega ao coletivo (HORKHEIMER, 1973).

A lucidez do singular pressupõe a lucidez do todo, portanto, a escola por si não emancipa as pessoas, mas pode educar para a contradição e para a resistência, por sua vez, a resistência constitui-se como o núcleo da individualidade (HORKHEIMER, 2010).

Na sequência, apresentaremos os dados da terceira questão do instrumento de coleta de dados de pesquisa, sistematizados na tabela 3, que tratam de temáticas da área da educação física que, se devidamente abordadas pelo professor de educação física, podem ajudar no aprofundamento do conhecimento sobre o esporte pelos alunos, e no aumento da sua capacidade crítica.

Não se trata de transformar a educação física em uma disciplina eminentemente teórica⁷⁵, por sua dificuldade em traduzir a crítica em prática pedagógica (ALBINO *et al.*, 2008), mas de possibilitar a reflexão sobre questões

⁷⁵ Em pesquisa empírica, Martins (2014) constatou a prática de aulas de educação física nas quais a teoria era bastante explorada pelos professores – vários mestres e doutores – e, em contrapartida, as atividades empíricas eram 'livres'; nelas, os alunos decidiam o que iriam realizar, descaracterizando a diretividade do ensino.

essenciais das práticas corporais, de modo a superar o fazer espontaneísta e resistir aos limites formativos impostos pela indústria cultural.

Tabela 3– Ordem hierárquica das temáticas esportivas mais estudadas, segundo a percepção dos alunos (soma das respostas: Frequentemente e Sempre).

Variáveis	n (%)				
	Nunca	Raramente	Às Vezes	Frequentemente	Sempre
Regras, tática e estratégia de competição	9 (6,1)	6 (4,1)	25 (16,9)	43 (29,1)	65 (43,9)
Origem do esporte	13 (8,8)	20 (13,5)	30 (20,3)	35 (23,6)	50 (33,8)
Técnica dos movimentos corporais	16 (10,8)	23 (15,5)	28 (18,9)	39 (26,4)	42 (28,4)
Esporte e Saúde	16 (10,8)	20 (13,5)	32 (21,6)	42 (28,4)	38 (25,7)
Socialização	26 (17,6)	26 (17,6)	36 (24,3)	31 (20,9)	29 (19,6)
<i>Fair play</i> (jogo limpo)	55 (37,2)	26 (17,6)	25 (16,9)	18 (12,2)	24 (16,2)
Indústria Cultural e Esporte de Rendimento	50 (33,8)	37 (25)	28 (18,9)	18 (12,2)	15 (10,1)
Ídolos esportivos	53 (35,8)	42 (28,4)	24 (16,2)	13 (8,8)	16 (10,8)
Oportunidade profissional/Possibilidade de ascensão social	68 (45,9)	40 (27)	21 (14,2)	13 (8,8)	6 (4,1)
Doping	75 (50,7)	29 (19,6)	27 (18,2)	10 (6,8)	7 (4,7)
Briga entre torcidas	102 (68,9)	21 (14,2)	15 (10,1)	5 (3,4)	5 (3,4)

Fonte: Autor da pesquisa.

Essa questão foi elaborada com a intenção de serem conhecidos quais os aspectos do esporte mais abordados nas aulas de educação física. As três temáticas mais estudadas na percepção dos alunos foram: (a) regras, táticas e estratégias de competição; (b) origem do esporte; (c) técnica dos movimentos corporais.

Há uma tendência de os professores de educação física considerarem a competição como instrumento central das aulas dessa disciplina (SOUZA, 2012). Entendemos que o questionamento com os alunos sobre os motivos do excesso de competição e sobre as suas consequências pode ser o primeiro passo para a desmistificação do esporte.

Sobre as regras, sobre as táticas e sobre as técnicas é imprescindível considerarmos a sua ambiguidade. Negarmos esses elementos seria uma atitude ingênua. O questionamento que deve ser feito é em relação à sua instrumentalização. As regras e as técnicas servem para orientar a conduta humana; o problema é quando os interesses verdadeiramente humanos são subjugados por elas.

Por exemplo, nas aulas de educação física, podemos incluir uma regra que permite o arremesso à cesta somente depois que todos os membros da equipe tiverem contato com a bola. Essa modificação pode contribuir para que os mais habilidosos reconheçam as necessidades dos demais colegas. O limite espacial de movimentação imposto ao goleiro de handebol para realizar uma defesa é uma forma de diminuir as chances de lesões. Ao mesmo tempo, a regra do futebol americano que permite o choque de cabeças entre os jogadores pode causar sérias lesões no cérebro deles. Por mais que as regras dos eventos de artes marciais mistas tenham sido alteradas com a intenção de diminuir o nível de violência, essas práticas exemplificam a irracionalidade do espetáculo sangrento.

Especificamente sobre o ensino da técnica, é necessário que o aluno reconheça a importância da execução precisa dos movimentos, do ponto de vista da economia de energia física e de apreciação estética, mas também deve saber que o treinamento esportivo utiliza os fundamentos técnicos com outro objetivo – o rendimento máximo.

O enredamento da técnica com a ciência, como expressão da própria racionalidade instrumental impele para a intensificação da heteronomia via tecnologia (GALUCH; CROCHICK, 2018). Nesse sentido, o VAR⁷⁶ constitui-se como o protótipo do controle e do domínio dos corpos em muitas modalidades esportivas. Esse dispositivo “[...] se assemelha metaforicamente aos deuses onipotentes e onipresentes da técnica que vigiam os jogadores enquanto jogam, são as lentes do panóptico que capturam o corpo” (GALAK; ZOBOLI; DANTAS JÚNIOR, 2018, p. 94).

A temática que mais nos interessa, para o objetivo deste trabalho, é a origem do esporte. Os alunos destacaram-na como o segundo aspecto mais estudado nas aulas. Posteriormente, verificaremos se os estudantes reconhecem o fenômeno esportivo como um produto da modernidade ou como continuidade de práticas corporais antigas e medievais.

Com relação à temática esporte e saúde, é fato que as aulas de educação física são importantes para que os alunos se apropriem de conceitos da área da saúde, de maneira que possam adquirir certa autonomia para realizar exercícios físicos, mas também devem saber que não existe uma relação mecânica entre a

⁷⁶ Sigla em inglês para *Virtual Assistant Referee*, em português lê-se árbitro de vídeo.

prática de exercícios físicos e a melhoria da saúde, mesmo porque a saúde é constituída por um conjunto amplo de fatores que vão além dos cuidados pessoais.

Via de regra, a pressão por resultados no esporte, particularmente no alto nível, influencia a trapaça, o *doping*, a violência e a intensidade dos treinamentos a níveis acima dos limites corporais, que implica em perda de saúde pelo desgaste físico e mental.

A prática esportiva é apenas um elemento que pode ajudar a melhorar a aptidão física e a saúde das pessoas. As condições sociais não podem ser desconsideradas, pois as demandas impostas para a adaptação e para o domínio irracional da natureza causam diversos transtornos físicos e psíquicos importantes à boa parte dos indivíduos.

Considerando-se a ambiguidade dos fenômenos, a socialização, para a Teoria Crítica da Sociedade, é sinônimo de integração que reforça, por sua vez, a heteronomia; mas a adaptação é um momento necessário e o esporte, de fato, pode contribuir nessa direção. O elemento da crítica deve ser o fato de as pessoas não conseguirem superar o enquadramento imposto pelas relações sociais, mesmo porque esse processo costuma ser violento, levando ao ódio e à identificação com o totalitarismo (ADORNO, 2006e).

Nas aulas de educação física, é importante que algumas regras sejam alteradas e adaptadas com o objetivo de proporcionar condições mínimas de respeito, visando tanto à socialização como à apropriação dos conteúdos específicos da área.

Os exemplos a seguir ilustram interessantes estratégias para as aulas de educação física.

[...] foram feitas também modificações que procuravam atender às necessidades e dificuldades apresentadas pelos alunos/as, como uma maior participação das meninas no jogo e a diminuição da violência de modo mais imediato (cobranças de faltas e de laterais feitas pelas meninas; considerar falta quando alguém falasse palavra de baixo calão, bem como chutasse com força a bola contra um colega [...]) (ALBINO *et al.*, 2008, p. 143).

Adorno (2006c) comenta sobre a ambiguidade do esporte, citando o *fair play*. Para o autor, à medida que o esporte ganha ludicidade, o que não exclui o elemento competitivo, aumenta suas chances de contribuir para a consideração ao outro e

para o estabelecimento de relações mais humanas e solidárias, ou seja, a flexibilidade das regras, a menor exigência técnica e de desempenho aproximam a prática esportiva das características do jogo. Essas questões devem ser objeto de reflexão nas aulas de educação física.

As relações entre a indústria cultural e o esporte de rendimento podem ser contempladas em vários aspectos, tais como: a espetacularização do esporte; a relação entre a cobertura midiática e o patrocínio das empresas; a exploração pela mídia dos casos de sucesso e a superação de barreiras nas práticas esportivas; as relações de trabalho dos jogadores; os efeitos da vinculação de um produto ou de um serviço à figura de um ídolo esportivo; a diferença do perfil dos consumidores de diferentes esportes e a construção dos ídolos esportivos pelos canais midiáticos.

Enfim, desvelar as falsidades da publicidade e da propaganda da indústria cultural deve ser um dos objetivos das aulas de educação física, sobretudo tendo em vista a popularidade que os grandes eventos esportivos têm com os estudantes do ensino médio (POIT, 2008).

Com relação aos ídolos esportivos, a reflexão deve-se basear na diferença entre ter pessoas como referência, em qualquer âmbito social, e alimentar mitos. O primeiro caso faz parte do processo de aquisição de autonomia e de formação cultural, o segundo indica a pseudoformação que nos faz atribuir, de forma mágica, poderes sobrenaturais a outros seres humanos.

Assim, desvelar o que se tem por trás do espetáculo, da emoção, do recorde, do sacrifício da conquista, do modelo de superação, do exemplo de dedicação, etc. é o que parece ser o grande desafio da escola, em especial, do professor de Educação Física que busca junto com seus alunos um juízo independente e autônomo (POIT, 2008, p. 109).

O tópico oportunidade profissional e possibilidade de ascensão social faz-se relevante na medida em que muitas pessoas, inclusive professores de educação física, acreditam ingenuamente no poder do esporte em tirar as pessoas da pobreza (SOUZA, 2012). Nesse sentido, muitos dados sobre o percurso da profissionalização e da ascensão social pelo esporte são obscurecidos, principalmente quando a mídia elege e enaltece os ídolos.

Utilizando o exemplo do futebol, percebemos que a grande maioria dos jovens que tentam a carreira profissional pertencem a um nível econômico baixo. Eles são

motivados ao profissionalismo na intenção de ascender socialmente e dar uma vida melhor às suas famílias. A dificuldade em conciliar treinos e estudos é um agravante, pois a maioria que não consegue seus objetivos no esporte terá uma menor capacidade de empregabilidade, tendo em vista a baixa escolaridade (MARQUES; SAMULSKI, 2009; MELLO; SOARES; ROCHA, 2014; MELLO *et al.*, 2016).

Além dos problemas na administração do tempo destinado aos estudos, alguns casos de sucesso no esporte, associado à ascensão econômica, podem contribuir para a depreciação da formação cultural.

[...] numa sociedade capitalista, o reconhecimento do valor profissional e humano é medido numa lógica de equivalência entre a contabilidade monetária e o status social, torna-se explicável a gigantesca distância existente entre os ídolos do futebol e os professores, no que se refere ao reconhecimento público. No Rio de Janeiro tornou-se folclórico o comentário de um também famoso jogador de futebol que, visitando a escola pública na qual havia estudado, comentou: ‘- Tá vendo? O que adiantou a professora me reprovar? Eu tô aqui com o meu carrão, BMW, e ela continua dando aula aqui, na escola da favela’ (CARRANO, 2000, p. 109).

Para uma melhor compreensão das promessas de mobilidade social pelo esporte, os dados são significativos. Em 2009, 84% dos jogadores profissionais de futebol brasileiros recebiam até R\$1.000,00 (MELLO *et al.*, 2016), destacando o caráter excludente do mercado. No caso de esportes pouco tradicionais ou nas modalidades femininas, essas dificuldades são ainda maiores.

Sobre o *doping*, uma questão importante a ser problematizada com os alunos, são os motivos que levam as pessoas a utilizarem diversos tipos de substâncias e técnicas para aumentar a performance física e sua relação com a necessidade de vencer para conquistar objetivos.

Em estudo realizado com escolares do ensino médio do Estado de Alagoas, constatou-se que a maioria dos estudantes já ouviu falar sobre o assunto, cujas principais fontes de informação foram a televisão, a escola e os amigos, respectivamente. Ficou evidenciado, porém, a simplicidade desse conhecimento (GONZAGA *et al.*, 2012).

Outra investigação teve por objetivo verificar o uso de substâncias ilícitas por 402 jovens atletas entre 14 e 17 anos participantes dos Jogos Escolares da Juventude, principal evento esportivo entre atletas em idade escolar do Brasil. O

resultado apontou para uma alta prevalência do uso de álcool (35,8%), utilização de suplementos nutricionais (39,1%) e fumo (5,4%). Com relação às drogas ilícitas, 1,7% relatou o uso de estimulantes, 0,5% disse usar esteroides anabolizantes e 1,7% afirmou utilizar hormônios e similares. Os dados sugerem uma semelhança entre os números encontrados em atletas adultos, segundo o COI e de acordo com a Agência Mundial Antidoping (SILVA *et al.*, 2017).

Uma das dificuldades no tratamento da temática 'briga entre torcidas', em particular no futebol, item menos destacado pelos alunos, é a superficialidade com que os meios de comunicação abordam o problema. Muitas vezes, os agentes de violência são estigmatizados como a causa do mal, portanto os fatores históricos, sociais e culturais são obscurecidos (LOPES, 2013; YOUNG, 1993).

Vários aspectos dessa temática são passíveis de reflexão com os alunos, dentre as quais, Palhares *et al.* (2012) destacam: 1- origem histórica das torcidas no Brasil; 2- perfil dos agressores; 3- interesse dos clubes em subsidiar torcidas organizadas (nem sempre as únicas responsáveis pela violência); 4- ritual empregado por esses grupos (escolha do mascote das torcidas, trajeto de chegada e de saída do estádio, local que ocupam no estádio, cânticos de guerra machistas, misóginos e depredação do patrimônio público); 5- pressão da torcida para que o clube tenha resultados positivos nas competições importantes; 6- o caráter empresarial das torcidas.

Para Dunning (1992b), as práticas violentas das torcidas organizadas são o equivalente contemporâneo dos antecessores do futebol moderno, embora adequado à estrutura da civilização atual. Dessa forma, a virilidade, a masculinidade, a força, a coragem e a devoção ao clube são atributos valorizados nesses integrantes.

Segundo Adorno (2006c), há uma maior tendência ao sadismo, à agressão e à barbárie no esporte, principalmente com relação aos espectadores, pois não são submetidos ao mesmo treinamento e à mesma disciplina corporal que os praticantes de esportes. Fato que indica a importância desse processo de sublimação realizado pelas práticas corporais esportivas.

As temáticas expostas são apenas alguns exemplos de como o esporte pode ser objeto de estudo e de reflexão nas aulas de educação física. Chama-nos a atenção a diferença da avaliação que os meninos e as meninas fazem sobre a

importância dos meios que possibilitam a eles conhecerem melhor o esporte. Esses dados são expressos na tabela 4.

Tabela 4– Avaliação dos alunos sobre a importância dos meios que contribuem para a melhoria do seu conhecimento sobre o esporte.

Variáveis	Masculino	Feminino	Geral
	(%)		
Escolas (aulas de educação física)	33,8	78,1	54,3
Clubes	31,1	15,0	26,2
Escolinhas Esportivas	29,5	13,8	23,3
Livros	3,4	26,9	14,5
Cinema	16,0	11,1	14,0
Academias	13,6	10,7	12,5
Televisão	19,0	3,8	12,1
Associações Esportivas	9,8	----	6,3
Internet	3,4	5,2	4,3
Rádio	4,0	0,0	2,2
Revistas	0,0	5,3	2,1
Jornais	3,2	----	2,0
Celular	3,8	----	2,0

Fonte: Autor da pesquisa.

Nota: --- = zero.

De forma geral, a escola é a maior responsável pela socialização do conhecimento sobre o esporte, na percepção dos alunos. No entanto, a diferença na importância que os meninos e as meninas atribuem à escola é bem expressiva. Para 33,8% dos meninos, a escola é a principal responsável pela apropriação de seu conhecimento esportivo; com relação às meninas, esse percentual sobe para 78,1%.

Justamente as meninas que por diversos motivos têm sua participação reduzida nas aulas de educação física são as que mais reconhecem a importância da escola no aprofundamento de seu conhecimento sobre o esporte. Não há, porém, diferenças significativas comparativamente entre meninas e meninos, ao associarem a origem do esporte à Antiguidade, quiçá, devido a escola reproduzir a ideologia da indústria cultural.

Os meninos atribuem uma maior importância aos clubes, às escolinhas esportivas, à TV e às associações de esporte, enquanto as meninas enfatizam mais a importância dos livros e das revistas. Sugere-se que o fato de os meninos terem uma maior vivência esportiva fora do ambiente escolar, em comparação com as

meninas, devido à vinculação cultural do esporte à virilidade masculina, interferiu na diferença entre as respostas.

O preconceito e os tabus relacionados à participação feminina em determinadas práticas corporais podem ser analisados sob o conceito de projeção patológica tratado por Adorno e Horkheimer (2006) em *Elementos do antissemitismo*. Na situação revelada no nosso estudo, o machismo seria um subterfúgio do sujeito para condenar no objeto o que ele nega em si mesmo: o menor vigor físico das mulheres.

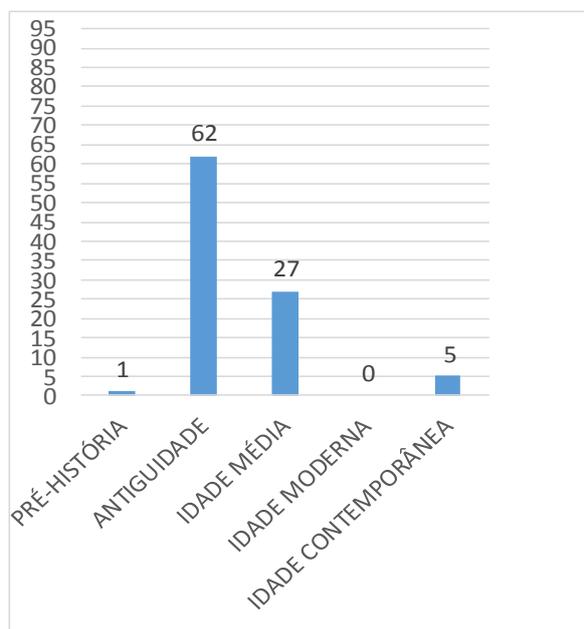
Segundo Veblen (1983), nos estágios iniciais da cultura, a força física era muito importante para a conservação dos homens, tendo em vista a caça e a luta como atividades básicas de subsistência. As exigências do ambiente contribuíam para a distinção das atividades realizadas por membros do grupo de ambos os sexos e para o fracionamento entre a proeza e a rotina de trabalho. As atividades rotineiras cabiam às mulheres e eram consideradas indignas, diferentemente das façanhas realizadas pelos homens. De certa forma, nesse momento, a diferença entre os sexos tinha uma justificativa objetiva.

Já na sociedade contemporânea, mediante o desenvolvimento das forças de produção, há plenas possibilidades de supressão das formas de desigualdade, o que incluem as distinções sociais entre os homens e as mulheres.

5.6. O ensino do esporte e a necessidade de elaboração do passado

Com relação à quarta questão do instrumento de pesquisa, sobre o período histórico e as condições que possibilitaram a constituição das competições esportivas, a grande maioria das respostas associa o esporte com a Antiguidade, como podemos visualizar na ilustração 4.

Ilustração 4- Período histórico que o esporte se originou, segundo a concepção dos alunos.



Fonte: Autor da pesquisa.

Dos 148 alunos que participaram da pesquisa, 95 responderam essa questão, limitando-se à indicação do período histórico, sem sinalizar qualquer elemento que indicasse as condições para a emergência do esporte no período respondido, ou seja, não quiseram ou não conseguiram justificar sua resposta, como exemplifica a resposta de um dos alunos: “Na época militar, pois eles treinavam esportes, na Grécia, país de origem, não me recordo como” (AA17, 06/08/2018⁷⁷).

Se somarmos a quantidade de alunos que responderam, Pré-história, Antiguidade e Idade Média, temos 94,7% de indicações de que o esporte é uma continuidade de práticas corporais realizadas em períodos históricos precedentes.

Apesar de as aulas de educação física serem predominantemente esportivas e os alunos afirmarem que a história do esporte foi a segunda temática mais abordada nas aulas, a maioria não associou a origem do esporte à Idade Contemporânea, como podemos visualizar na tabela 5.

⁷⁷ As respostas dos alunos estão representadas por letras e por números. A primeira letra refere-se ao município que o representa. A segunda letra representa a ordem das turmas do terceiro ano de uma mesma escola, do turno matutino ao noturno. Os dois números da sequência referem-se à ordem dos alunos que foram questionados em uma mesma turma, levando-se em consideração a lista de presença gerada pelo sistema de registro escolar. Já a data indica o dia que a turma foi avaliada, por exemplo, essa citação foi realizada pelo 17º aluno, questionado no dia 06/08/2018 no terceiro ano A da escola A.

Tabela 5 – Associação entre o volume de aulas esportivas e as respostas sobre o período histórico que originou o esporte

Esportes mais frequentes nas aulas de Educação Física	Período Histórico	
	Demais Períodos Total (IC 95%)	Idade Contemporânea Total (IC 95%)
Total (n = 148)	96,6 (92,9 - 98,8)	3,4 (1,2 - 7,1)
Voleibol	$\chi^2 = 0,032$ $p = 0,858$	N.A
Nunca/Raramente/Às vezes (n = 23)	100,0 (92,0 - 100,0)	0,0 (0,0 - 8,0)
Frequentemente/ Sempre (n = 125)	96,0 (91,6 - 98,5)	4,0 (1,5 - 8,4)
Futsal	$\chi^2 = 0,017$ $p = 0,897$	N.A
Nunca/Raramente/Às vezes (n = 13)	100,0 (86,3 - 100,0)	0,0 (0,0 - 13,7)
Frequentemente/ Sempre (n = 135)	96,3 (92,2 - 98,70)	3,7 (1,3 - 7,8)
Handebol	$\chi^2 = 0,006$ $p = 0,936$	$\chi^2 = 0,186$ $p = 0,667$
Nunca/Raramente/Às vezes (n = 46)	95,7 (87,2 - 99,3)	4,3 (0,7 - 12,8)
Frequentemente/ Sempre (n = 102)	97,1 (92,6 - 99,3)	2,9 (0,7 - 7,4)
Basquetebol	$\chi^2 = < 0,001$ $p = 0,996$	$\chi^2 = 0,086$ $p = 0,769$
Nunca/Raramente/Às vezes (n = 50)	98,0 (91,5 - 99,9)	2,0 (0,1 - 8,5)
Frequentemente/ Sempre (n = 98)	95,9 (90,8 - 98,7)	4,1 (1,3 - 9,2)

Fonte: Autor da pesquisa.

N.A: Não se Aplica; χ^2 : Teste Qui-Quadrado; p: p-valor.

Os dados evidenciam que não há diferença expressiva na compreensão da historicidade do esporte entre os grupos de alunos, independentemente se tiveram muitas ou poucas aulas sobre o esporte.

Essa tendência para a concepção do esporte como um fenômeno social originado em períodos históricos passados dificulta a percepção dos contornos da contemporaneidade que incidem sobre as manifestações corporais, embaçando o próprio entendimento da sociedade à qual o esporte integra.

Sob o ponto de vista da elaboração do passado do esporte, o fato de os alunos terem ou não participado das aulas de educação física, foi indiferente. Desse modo, a escola se apresenta mais como um braço da indústria cultural do que como

uma instituição que possibilita a compreensão e a resistência às formas de violência e de dominação impostas pela realidade.

Quando coletamos os dados, reforçamos aos alunos que a nossa intenção era ter informação sobre o movimento geral do esporte, portanto eles não deveriam se prender às especificidades do fenômeno, isto é, ao histórico de algum esporte em particular. Apesar da nossa ressalva, alguns alunos demonstraram a força da imediatividade sobre a abstração da realidade.

Em 1981⁷⁸ surgiu o basquetebol, criado por James Naismith. Seu objetivo era criar um esporte para que idosos praticassem em lugares frios. Utilizavam uma cesta de pêssego (BA04, 30/07/2018).

Antigamente o futebol não era muito visto como é hoje. No século 19 e 20 o futebol passa a ser mais conhecido, devido às tecnologias (CB12, 24/08/2018).

A capoeira começou no tempo da escravidão, eles lutavam escondidos, porque não era liberado (BB17, 17/08/2018).

Como forma de complementarmos as informações levantadas pela pergunta anterior, aplicamos outro questionamento aos alunos. Dessa vez, eles tiveram que indicar diferenças e/ou semelhanças entre as práticas corporais antigas e as medievais com o esporte. Para orientar a resposta dos alunos, foram elencados cinco aspectos que consideramos ser suficientes para que os alunos possam visualizar as rupturas entre as distintas práticas corporais: 1- objetivos; 2- regras; 3- praticantes; 4- técnicas corporais, e; 5- nível de violência. Esses dados estão sistematizados na tabela 6.

Tabela 6– Comparação entre práticas corporais antigas e medievais e o esporte

Aspectos	Continuidade n (%)		Ruptura n (%)		Total de respostas/soma dos itens (397)
	n	%	n	%	
Objetivos	12	13,6	68	86,4	80
Regras	5	12	80	73	85
Praticantes	15	13,4	64	86,6	79
Técnicas corporais	12	17,4	58	82,6	70
Nível de violência	20	10,7	63	89,3	83

⁷⁸ A data correta é 1891.

Valor total - continuidade e ruptura n (%) - **C: 64 – 16,2 / R: 333 - 83,8**

Fonte: Autor da pesquisa.

Como ocorreu anteriormente, muitos alunos não responderam essa questão e, entre os que responderam, vários deixaram algum aspecto em branco. A complexidade da questão pode ter influenciado as abstenções.

Após a leitura integral das respostas, classificamos os argumentos utilizados pelos alunos em cada um dos itens. A continuidade indica que, em determinado aspecto, as práticas não diferem significativamente entre si. Já a ruptura sinaliza uma importante alteração entre as atividades comparadas.

Para 83,8% dos alunos que responderam às questões, há muito mais rupturas do que continuidades entre as diferentes práticas, diferentemente da questão anterior em que predominou a concepção de continuidade (94,7%). Essa aparente contradição revela a diferença na exigência da capacidade de abstração, portanto, de conhecimento histórico, entre as duas questões. É mais fácil ao aluno comparar mentalmente uma batalha de gladiadores da Antiguidade com competições esportivas contemporâneas, concluindo, por exemplo, que o nível de violência física é muito menor no último caso, do que argumentar sobre os aspectos históricos, sociais, econômicos e políticos da modernidade em que o esporte emergiu.

Com relação aos aspectos externos do objeto, à sua aparência, não há muita dificuldade de concluir pela ruptura, entretanto quando se exige conhecimento mais elaborado, essencial do objeto, a conclusão predominante é de continuidade.

Exporemos agora, uma sequência de quadros em que as respostas da maioria dos alunos foram classificadas, em cada um dos itens, por palavras-chave que representam a normalidade das respostas.

Sobre o primeiro item, relativo aos objetivos em realizar as práticas corporais, constatamos que foi o que mais imprimiu dificuldade aos alunos, mediante a visualização da heterogeneidade das respostas e pelo fato de alguns termos, como saúde e diversão, aparecerem em ambos os períodos cotejados. Em diferentes momentos históricos, as intenções de quem realizava as práticas corporais oscilavam entre a preparação militar, a perfeição corporal, a busca de honra e a

consagração aos deuses. No entanto, os termos dinheiro, trabalho, mercado, fama e profissão indicam uma fissura entre as diferentes atividades.

Quadro 7- Classificação das respostas dos alunos, comparando-se os objetivos das práticas corporais

Objetivos	
Práticas Antigas e medievais	Esporte
Diversão	Competição
Ganhar a qualquer custo	Ganhar dinheiro
Sobreviver	Unir as pessoas
Definir o mais forte (líder)	Comércio/profissão
Estabelecer uma hierarquia	Saúde
Ganhar valores	Diversão
Saúde	Cuidar da saúde
Honra/superioridade	Vitória
Preparação militar	Fama/dinheiro

Fonte: Autor da pesquisa.

No que se refere às regras, o resultado indica uma homogeneidade nas respostas da grande maioria dos alunos. Parece-nos que os sujeitos entendem que as práticas corporais atuais são menos violentas que as suas antecessoras e que essa mudança se deve à sofisticação das regras sociais que se expressam também no esporte, como podemos perceber nos quadros a seguir e também pelo depoimento de duas alunas, concluindo que o nível de violência era “[...] alto por conta da falta de algumas regras” (AB06, 06/08/2018), ou até que “[...] na Antiga Grécia, tinha algumas modalidades que só ganhava, quem sobrevivia” (AA30, 06/08/2018).

Ao se tentar cotejar o nível de violência de diferentes momentos da história é importante considerarmos não só a diminuição das agressões físicas realizadas diretamente entre os indivíduos, mas também as alterações das formas de controle e de violência incrementado pelo desenvolvimento sem precedentes da tecnologia, que põe sob risco a extinção da vida no planeta.

Quadro 8- Classificação das respostas dos alunos, comparando as regras das práticas corporais

Regras	
Práticas Antigas e medievais	Esporte
Poucas regras	Regras diversificadas
Regras simplificadas	Regras sofisticadas
Regras brandas	Rígidas/rigorosas

Fonte: Autor da pesquisa.

Quadro 9- Classificação das respostas dos alunos, comparando o nível de violência das práticas corporais

Nível de violência	
Práticas Antigas e medievais	Esporte
Alto	Baixo

Fonte: Autor da pesquisa.

Com relação às técnicas corporais, em virtude da simplicidade das regras orais estabelecidas pela tradição e pela comunidade, bem como pelo fato de, em determinados momentos históricos, a honra ser mais valorizada que a própria vitória, em algumas práticas corporais de combates, era mais 'honrado' ser golpeado do que se esquivar de algum ataque, fato que contribuía para tornar os movimentos corporais mais rudimentares. Em certo aspecto, a força física sobrepujava a técnica corporal.

Quadro 10- Classificação das respostas dos alunos, comparando as técnicas das práticas corporais

Técnicas corporais	
Práticas Antigas e medievais	Esporte
Sem estudo	Especializadas
Poucas	Várias
Mais simples	Mais complexas

Fonte: Autor da pesquisa.

Com relação aos participantes das práticas corporais, a maioria dos alunos percebe a universalização inerente à prática esportiva em oposição ao elitismo das práticas corporais de épocas passadas.

A expansão das práticas esportivas é impulsionada pelo processo de mercadorização influenciado pela indústria cultural, porém, à medida que o esporte é praticado como uma forma de trabalho, a possibilidade de fruição e de realização de experiência formativa torna-se restrita.

Quadro 11- Classificação das respostas dos alunos, comparando os participantes das práticas corporais

Participantes	
Práticas Antigas e medievais	Esporte
Apenas homens	Todas as pessoas
Guerreiros	Atletas
Poucos	Todos
Homens com dinheiro	Todos os cidadãos

Fonte: Autor da pesquisa.

Basicamente, há duas formas de se conceber o esporte, como continuidade ou como ruptura em relação às práticas corporais precedentes (MELO, 2006). Partimos do entendimento que o esporte é um fenômeno moderno, com uma configuração que não permite a associação direta com os jogos antigos e os medievais, pois são práticas distintas pertencentes a estruturas sociais específicas. Os sentidos e os significados dessas práticas são incompatíveis com os ideais modernos (BRACHT, 2003; BOURDIEU, 1993, 2003; BROHM, 1993; ELIAS, 1992a; DUNNING, 2001a; MELO, 2007).

Nos termos de Adorno (2009), a rigorosidade na expressão do objeto, o que inclui o esforço de definição e de conceituação, é condição para a sua compreensão, portanto atividades diferentes não podem ser nomeadas da mesma forma. O autor ainda reitera que a linguagem pode cumprir a função de desmitologizar, desde que consiga separar as características que não são do objeto e de diferenciar o próprio objeto de sua expressão na linguagem. As inadequações entre o pensamento e a coisa revelam a frouxidão do que é refletido mentalmente. Enfim, Adorno (2009) critica a rigidez conceitual que aprisiona o objeto, mas reforça a impossibilidade de superar os limites da conceitualização abrindo mão dos conceitos.

Um conjunto de fatores interfere na hegemonia da concepção do esporte retratada nas respostas dos sujeitos da pesquisa. Para muitos docentes de educação física, a reflexão sobre as práticas corporais, inclusive sobre a origem do esporte, é praticamente dispensável (RAMOS *et al.*, 2014) ou feita de forma superficial (ROSÁRIO; DARIDO, 2012; VAZ; BASSANI, 2013), reflexo de um modelo de formação acrítica (EUZÉBIO; ORTIGARA, 2011).

Os documentos orientadores do currículo da educação física para o ensino médio, tanto em âmbito nacional, como em âmbito estadual, não explicitam a importância de se estudar a constituição histórica do esporte. Quando explorada, a história do esporte é particularizada a modalidades específicas.

Em linhas gerais, a história do esporte é abordada como um feito de indivíduos 'iluminados' ou como um sucedâneo de atividades corporais da Antiguidade Clássica. Em ambos os casos, os processos históricos são obscurecidos. "Nos livros de história, a história dos esportes é apresentada, com

freqüência, como séries de atividades e decisões quase acidentais de algumas pessoas” (ELIAS, 1992b, p. 230-231).

Melo (1999) indica essa perspectiva nos cursos de formação de professores de educação física. Segundo o autor, com relação ao ensino da História,

[...] nos cursos de Educação Física muitas vezes se resume na apresentação dos chamados conteúdos clássicos. Apresenta-se uma série de nomes e de fatos eleitos como relevantes, enquadrados no interior de períodos consagrados tradicionalmente e importados da História Geral (Grécia Antiga, Roma, Idade Média etc.), a partir de uma ausente, confusa ou não consciente compreensão historiográfica (MELO, 1999, p. 20).

Dois exemplos de atribuição romântica de ‘paternidade esportiva’ é a suposta criação do rugby por Willian Webb Ellis (1806-1872) e a paternidade do futebol brasileiro a Charles Miller (1874-1953). No primeiro caso, o jogador, ao se irritar com a monotonia do jogo de futebol, teria colocado a bola nos braços e corrido pelo campo, provocando a raiva de seus colegas e instituído um novo jogo (DUNNING, 2001b). No segundo caso, Charles Miller inaugurou o futebol no Brasil ao retornar da Inglaterra, em 1894, trazendo uma bola de futebol⁷⁹ (SANTOS NETO, 2002).

A segunda forma corrente de se analisar a história do esporte é tratá-lo como um sucessor das manifestações corporais de períodos históricos anteriores. “É comum também fazer-se referência aos jogos gregos antigos, entre eles os de Olímpia, como práticas esportivas” (BRACHT, 2003, p. 95).

A concepção de esporte como sucedâneo de práticas corporais antigas, por exemplo, pode ser encontrada em trabalhos de Capinussú (1997), Huizinga (2001), Rubio (2008), Veblen (1983), Mostaro (2012) e Manacorda (1989). Nossa opção por mencionar esses autores está no fato de serem de diferentes áreas de formação e de atuação e mesmo assim apresentarem concepções que se assemelham.

José Maurício Capinussú, graduado em Educação Física, bacharel em Jornalismo, especialista em Administração Esportiva, mestre em Comunicação e

⁷⁹ “Não devemos negar a importância de Charles Miller para organizar melhor e difundir o futebol entendido como campo esportivo (isto é, as competições, os clubes, as entidades que dirigem o futebol), mas temos clareza que quando ele chegou ao Brasil, já se exercitava, em vários locais, esse esporte, tal como praticado na Inglaterra” (MELO, 2000, p. 17). O pioneirismo de Miller ocorre pelo fato de ele ter ajudado a organizar o futebol nos clubes, pois em outros locais, como as escolas, inclusive as jesuíticas, o esporte já era praticado (SANTOS NETO, 2002).

doutor em Comunicação e Cultura, na obra *Comunicação e transgressão no esporte*, aborda os aspectos históricos do rádio jornalismo esportivo, por meio da atuação dos comunicadores das competições esportivas. Vejamos sua afirmação:

Assim como as primeiras manifestações de educação física surgiram na Grécia, coube aos seus filhos tornarem-se os precursores da prática esportiva, inclusive regida por regras específicas, com a implantação dos Jogos Gregos, que apresentavam os Jogos Olímpicos como principal evento, reverenciando a figura de Júpiter (Zeus). O hábito de criarem-se competições dedicando-as a um deus da mitologia ou a um herói da época tornou-se comum na civilização grega (CAPINUSSÚ, 1997, p. 25).

Já Johan Huizinga (1872-1945), um historiador e linguista holandês, é autor de *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*, uma obra bastante intrigante e controversa. Apesar de o autor intitular o jogo como elemento da cultura, não o restringe aos seres humanos. Atribui ao jogo um caráter lúdico prejudicado pelas atividades esportivas, que são identificadas com a competição e com a seriedade. Sobre este aspecto, ele argumenta ser

[...] evidente que as formas básicas da competição esportiva se mantêm constantes através dos tempos. Em algumas dessas formas, as provas de força e velocidade constituem a própria essência da competição, como nas corridas a pé e de patins, de carros e de cavalos, no levantamento de peso, na natação, no mergulho, no tiro ao alvo etc. (HUIZINGA, 2001, p. 218).

Outra pesquisadora que se ocupa de estudos sobre o esporte é Kátia Rubio, docente da Escola de Educação Física e Esporte da USP, cuja formação acadêmica engloba diferentes áreas: é psicóloga, bacharel em jornalismo, mestre em educação física, doutora em educação, com estágio pós-doutoral em Psicologia Social. No texto do qual faz parte o trecho citado a seguir, a autora analisa o processo de constituição do herói esportivo no imaginário social e as repercussões negativas desse processo. Segundo ela,

O esporte enquanto prática milenar ritualizou-se vindo se somar ao mundo de símbolos e arquétipos do inconsciente coletivo, tendo no atleta o protagonista e um ser quase divino para o público que assiste ao espetáculo. Temos então a configuração de uma forma de mito (RUBIO, 2008, p. 221).

Observamos, porém, que a história do esporte não é um tema que desfila apenas em estudos recentes. Thorstein Bunde Veblen (1857-1929), um economista, sociólogo e filósofo norte-americano, em *A teoria da classe ociosa*, aborda as competições esportivas sob o viés da suposta natureza predatória do homem, concentrando-se no que acreditava ser comum às práticas corporais, dessa forma, concebia o esporte como uma atividade humana que perpassa todos os períodos históricos. Seus argumentos são os de que “[...] como no caso das sociedades feudais [...], essas funções são somente as governamentais, as guerreiras, as religiosas e as esportivas” (VEBLEN, 1983, p. 6).

Outro estudioso que se refere à história do esporte é Felipe Fernandes Ribeiro Mostaro, graduado em Comunicação Social e especialista em Jornalismo Esportivo e Negócios do Esporte. No artigo *Jogos Olímpicos de Berlin 1936: o uso do esporte para fins nada esportivos*, o autor analisa a vinculação do esporte às relações de poder, tendo como fonte de pesquisa, as Olimpíadas de Berlin. Ele compreende que o esporte é uma prática que acompanha o homem em todos os tempos e manifesta esta concepção ao dizer: “O esporte sempre esteve presente na vida do homem e desde a época da Grécia Antiga, já tínhamos o Estado explorando os jogos para afirmação de ideias, ideologias e culto ao corpo” (MOSTARO, 2012, p. 96).

Embora Mário Alighiero Manacorda (1914-2013), um intelectual italiano, graduado em Letras e em Pedagogia, não tenha sido um estudioso do esporte, a sua obra *A história da educação: da Antiguidade aos nossos dias*, um clássico da área, apresenta elementos que o colocam entre os autores que retratam a história do esporte, uma vez que ele não deixa de situar a educação corporal no percurso analítico da história da educação. Manacorda (1989, p. 30) diz que

Resta perguntar se e quando os egípcios praticaram atividade física como esporte. Heródoto e Diodoro de Sicília podem nos ser de valia, mesmo que confundam um pouco as idéias. Um e outro, a quatro séculos de distância, falam de uma missão enviada pelos cidadãos de Élide, a capital das Olimpíadas, aos egípcios, na época de Psamético II, para pedir conselhos sobre o melhor modo de organizar os jogos: isto leva a supor que, como em outras coisas, os egípcios também tinham a supremacia no esporte.

Independentemente da área de formação de cada um desses autores, encontramos neles uma noção comum de esporte associada às formas de

competição que se efetivaram no âmbito do não trabalho, ao longo da história da humanidade. Parece-nos que mediante essa concepção, temos a inauguração dos Jogos Olímpicos que consolidam o “esporte”.

Dos 95 sujeitos da pesquisa que responderam ao questionamento sobre o período histórico em que o esporte foi constituído, 62 o vincularam à Antiguidade, alinhando-se à concepção dos autores mencionados. As seguintes respostas ilustram essa compreensão:

Os esportes ou competições esportivas são datados do seu início na história dos gregos, que criaram as famosas Olimpíadas (AB24, 06/08/2018).

Na Grécia Antiga em que já havia arenas e torcidas com esportes derivados com fins diferentes dos de hoje (CB07, 24/08/2018).

Surgiram na Grécia Antiga, em Atenas e surgiram como Jogos Olímpicos (AA04, 06/08/2018).

Surgiu muitos anos antes de Cristo com competições de lutas para ver quem era mais forte, corridas, competições individuais. Não existe uma data exata para o surgimento do esporte (CA07, 30/07/2018).

Surgiu na Antiguidade. Surgiram como meio de diversão, bem diferente dos dias atuais (CA15, 30/07/2018).

Apesar de ficar claro que os alunos vinculam o surgimento do esporte à Antiguidade e aos Jogos Olímpicos, contraditoriamente, também sinalizam que as práticas corporais atuais têm objetivos diferentes se comparadas às finalidades dos jogos antigos.

Os dois comentários seguintes também indicam a dificuldade de os alunos estabelecerem uma cronologia entre a Grécia e a Roma Antigas. Na primeira afirmação, há uma inversão na ordem temporal entre os Jogos Olímpicos da Antiguidade e as batalhas de gladiadores comuns na política do pão e circo do Império Romano. Na segunda assertiva, o Coliseu é associado equivocadamente à Antiguidade grega.

Bom, eu acho que foi na Antiguidade, lá na Grécia. Que eu me lembre era aquele esporte em que havia gladiadores, animais selvagens que lutavam até a morte e serviam de entretenimento para os espectadores, algo extremamente estranho e radical. Mas como não havia outros meios de se entreter criaram esse jogo. Acho que

não tem nada a ver, mas logo depois, bem depois veio as Olimpíadas, lá mesmo na Grécia. Bom, eu acho (AA02, 06/08/2018).

Na Grécia Antiga, onde tinha as competições no Coliseu (AA11, 06/08/2018).

A inconsistência das análises sobre a Antiguidade Clássica não é incomum. Geralmente, costuma-se exaltá-la ou menosprezá-la. É comum a arte⁸⁰ e a cultura serem positivadas, ao passo que a tolerância à violência⁸¹ física é negativada (ELIAS, 1992^a; HEROLD JÚNIOR, 2007). Segundo Melo (2007), falta um diálogo mais profícuo entre a historiografia do esporte e a historiografia da Antiguidade Clássica para que os equívocos sejam atenuados. Se o objeto não é refletido, ele é ideologizado (ADORNO, 2006b) e quando a sua gênese desaparece ele torna-se natural e imutável (ADORNO, 2008b).

O esporte é uma das manifestações culturais que mais buscam a vinculação com a Antiguidade Clássica. Via de regra, ao se fazer isso ocorre uma mitologização⁸² desse período (CORNELSEN, 2018; GONZALEZ, 1993; MELO, 2007; VAZ, 2009), resquício da pseudoformação generalizada que atinge, inclusive, os responsáveis pela formação dos alunos, como podemos visualizar nas considerações a seguir.

⁸⁰ “E nesse ritmo, entre claros e escuros, a câmera-olhar chega à estátua do discóbolo, investida de todas as imagens e emoções anteriores e traz ao espectador a visão da perfeição física do corpo e do corpo esportivo. Mais que uma estátua, como todas as ‘estátuas gregas’, ao longo da História, ela esvaziada da sua própria história, passou a representar popularmente um conjunto abstrato de ideais de perfeição, harmonia, beleza. Presente secularmente na memória coletiva, usada e reusada, tornou-se uma matéria visível de uma Virtude, um conceito moral em disposição política para qualquer poder que queira dela fazer uso” (ALMEIDA, 2004, p. 85).

⁸¹ Elias (1992a) chama a atenção para que a violência nos jogos desse período seja compreendida como uma expressão do nível geral de violência física tolerado socialmente. Nesse contexto, a morte de pais por filhos e vice-versa era comum devido a sentimentos de medo e de inveja entre ambos. Não era incomum também a vingança do assassinato de algum parente pela própria família da vítima e não pelo Estado, assim como a eliminação de crianças débeis ou com alguma imperfeição física. Manacorda (1989, p. 74) também retrata esse tipo de violência citando a permissão concedida pela lei das Doze Tábuas, do século V a.C, para que os pais matem “[...] filhos anormais, prenda, flagele, condene aos trabalhos agrícolas forçados, venda ou mate filhos rebeldes, mesmo quando, já adultos, ocupam cargos públicos

⁸² “A história do indivíduo, mesmo na Grécia antiga, que não só criou o conceito de individualidade como estabeleceu os padrões da cultura ocidental, está ainda por ser escrita em sua maior parte. O modelo de indivíduo emergente é o herói grego. [...] tal herói é a encarnação de um desenfreado e ingênuo egoísmo” (HORKHEIMER, 2010, p. 135).

Poucos, nas últimas décadas, e em particular na área de Educação Física, foram formados lendo e usufruindo os clássicos. A lembrança que tenho da civilização grega no curso de graduação em Educação Física é remota e se limita a uma compreensão muito pobre de história. A visão positivista de história, de homem, de sociedade trouxe os gregos antigos para o mundo moderno, no universo da Educação Física, de modo linear, superficial e como mera ilustração de um tempo que não volta mais e que para os nossos dias teria pouca importância nele nos determos (CARVALHO, 2004, p. 164).

A falta de conhecimento histórico contribui para que o período em questão seja retratado como uma organização social totalmente harmônica e perfeita. O modo de produção escravista, a guerra como principal meio de acumulação de riquezas, a restrição da cidadania e da participação nos Jogos Olímpicos à maioria da população são questões menosprezadas⁸³, assim como expõe Elias (1992a, p. 210).

A maior parte dos participantes nos confrontos de jogos em Olímpia provinha, decerto, de 'boas famílias', das *élites* relativamente abastadas da sua cidade natal, de grupos de proprietários de terras e, talvez, de abastadas famílias camponesas. A participação nestes combates de jogos exigia uma longa e árdua preparação que só as pessoas que, em termos comparativos, eram ricas podiam proporcionar. Um jovem atleta prometedora, que necessitasse de dinheiro para semelhante treino, podia encontrar um patrono abastado; ou um treinador profissional que lhe emprestaria dinheiro. Mas se conquistasse uma vitória em Olímpia, atraía fama para a sua família e para a sua cidade natal e tinha uma forte oportunidade de ser considerado por eles como um membro de sua *élite* dirigente.

Essa tradição do período clássico abordado influenciou um dos principais idealizadores da reedição moderna dos jogos da Antiguidade, o Barão Pierre de Coubertin (1863-1937), a organizar uma 'nova' tradição, como podemos perceber na passagem a seguir.

As competições não devem ser entre países, mas entre cidades; os atletas devem ser amadores; as mulheres não deveriam se envolver com as competições; os Jogos Olímpicos devem ser realizados de quatro em quatro anos; as guerras deveriam cessar para a realização do evento. Todas essas são facetas muito visíveis dessa busca de conexão com a Grécia Antiga. Todas adequadas ao seu projeto para

⁸³ "Que se tratava de uma sociedade escravocrata, cujos vestígios encontrados até hoje resultam de certo 'lugar social'- sem dúvida, não dos despossuídos ou dos sem voz -, de uma aristocracia, isso é pouco lembrado" (CORNELSEN, 2018, p. 189).

a modernidade. Trata-se de uma releitura moderna e eclética do período da antiguidade (MELO, 2007, p. 357).

A atualização histórica demonstrou que dos cinco aspectos destacados na citação anterior, apenas a periodicidade na realização dos jogos resistiu ao tempo. As competições reforçam o chauvinismo, a profissionalização é praticamente uma condição para se chegar à olimpíada, as mulheres⁸⁴ participam cada vez mais das disputas e as duas grandes guerras interromperam a realização do Evento.

A indústria esportiva atinge o seu ápice com a realização dos Jogos Olímpicos modernos (POIT, 2008), já a edição de 1936, sediada em Berlim, é considerada o primeiro megaevento esportivo, o precursor de uma associação mais enfática entre a política e o esporte (CORNELSEN, 2018), a edição mais discutida e analisada “[...] da história do Movimento Olímpico Contemporâneo” (RUBIO, 2010, p. 61), a melhor edição dos jogos desde 1896 e também o evento em que o esforço de exaltação dos ideais culturais gregos esteve em maior evidência, considerando as edições anteriores (MELO, 2006).

Para Vaz (2006b), é possível associar os Jogos Olímpicos de Berlim à origem e à estrutura do esporte contemporâneo, devido a retomada e a atualização de elementos mitológicos incutidos nos atletas arianos, restaurando o ideário neoclássico.

Os Jogos Olímpicos de Berlim foram realizados entre os dias 1 e 16 de agosto de 1936, contando com a participação de 49 países, 3.738 atletas homens, 328 atletas mulheres, 21 esportes e 142 provas (CARDOSO, 1996).

No dia 31 de maio de 1931, Berlim foi oficialmente escolhida para sediar a XI edição dos Jogos Olímpicos. Essa escolha foi motivada pelo fato de o país não ter realizado a edição de 1916, tendo em vista a eclosão da Primeira Guerra Mundial e também seria uma possibilidade de a Alemanha mostrar ao mundo que tinha se recuperado da guerra e da humilhação sofrida pelo Tratado de Versalhes (HOLMES, 1974).

⁸⁴ O aumento da participação feminina nos Jogos Olímpicos ocorre não sem dificuldades. A primeira mulher a correr uma maratona no evento ocorreu em 1896, mas essa participação foi clandestina, pois não se admitia a presença de mulheres na primeira edição das Olimpíadas modernas. A primeira maratonista a participar oficialmente dos jogos ocorreu apenas em 1984, aproximadamente um século depois da participação informal (HARGREAVES, 1993).

No meio do caminho, os nazistas tomaram, em 1933, o poder na Alemanha. Adolf Hitler decidiu transformar aquele evento esportivo numa grande vitrina do regime nacional-socialista. As Olimpíadas eram a ocasião perfeita para propagar mundialmente os ideais do 'Terceiro Reich'. Supostamente inspirados na Antiguidade clássica, os nazistas forçariam o delicado modelo greco-romano a entrar no pançudo manequim alemão (NAZARIO, 2012, p. 137).

Em virtude das Leis de Nuremberg, que excluía os judeus⁸⁵ da vida econômica, política, cultural e esportiva do país, comunidades judaicas internacionais e algumas nações, em especial os Estados Unidos da América, levantaram a possibilidade de boicotar o Evento. Mediante a pressão externa, Hitler se sentiu coagido a atenuar as medidas políticas discriminatórias, retirando os jornais e os cartazes antisemitas dos locais públicos, liberando a participação de alguns atletas judeus e garantindo ao COI que nenhum estrangeiro sofreria discriminação. A população em geral e os donos de hotéis e de restaurantes foram orientados a receber bem a todos, de modo a não relevar qualquer tipo de preconceito (BERTOLLI FILHO, FRIGERI, 2018; CARDOSO, 1996; SIGOLI; ROSE JÚNIOR, 2004).

Entretanto, é falso pensar que a perseguição aos judeus, na Alemanha, cessou nos primeiros meses de 1936. Ela apenas passou a ser executada de maneira mais sutil e camuflada. Embora nenhuma nova lei discriminatória tenha sido aprovada e até mesmo o *Jewish Chronicle* inglês não encontrasse exemplos de violências pessoais contra judeus, as ações judiciais de 'desgraça racial' se multiplicaram diariamente e a atividade da polícia secreta aumentou. Nenhum pronunciamento oficial discriminava empresário judeus, mas as firmas judaicas não conseguiam os suprimentos necessários ao seu funcionamento, sendo então aconselhados, na surdina, a transferi-las para a propriedade de arianos. Médicos judeus não podiam clinicar em hospitais arianos e médicos arianos não podiam atender pacientes judeus sem permissão do escritório local do partido. E, embora os cartazes antisemitas no 'caminho olímpico',

⁸⁵ "A liberdade foi gravemente restringida com uma série de decretos antisemitas: os judeus devem usar uma estrela amarela; os judeus eram proibidos de andar nos bondes; os judeus eram proibidos de andar de carro, mesmo em seus próprios carros; os judeus deveriam fazer as suas compras entre três e cinco horas da tarde; os judeus só deveriam frequentar barbearias e salões de beleza de proprietários judeus; os judeus eram proibidos de saírem às ruas entre oito da noite e seis da manhã; os judeus eram proibidos de frequentar teatros, cinemas ou ter outra forma de diversão; os judeus eram proibidos de ir a piscinas, quadra de tênis, campos de hóquei ou a qualquer outro campo esportivo; os judeus eram proibidos de ficar em seus jardins ou nos de amigos depois das oito da noite; os judeus eram proibidos de visitar casas de cristãos; os judeus deveriam frequentar escolas judias, etc." (FRANK; PRESSLER, 2012, p. 21).

entre Munique e Garmisch, tivessem sido retirados, as estradas de Munique para Augsburg e de Munique para Nuremberg estavam repletas de cartazes com dizeres como 'Esmaguem os Judeus!' (HOLMES, 1974, p. 22-23).

Nesse cenário de barbárie velada, os ideais olímpicos celebraram a paz sem qualquer dissonância com os símbolos de guerra em uma clara vinculação ao atleta guerreiro antigo.

A propaganda nazista se inspirava no povo grego e a ideia era reforçar a crença do ariano como raça pura. Ariano era o nome dado aos povos que invadiram o Peloponeso e deram origem às cidades gregas. E os alemães confiavam plenamente que eram herdeiros dos gregos, tanto na beleza física, quanto na habilidade política e principalmente na arte da guerra (MOSTARO, 2012, p. 101).

A vila olímpica, oportunamente transformada em vila militar na Segunda Guerra Mundial, foi construída para se parecer com os grandes bosques gregos, tendo sido erguida sobre um mausoléu que abrigava terra trazida de um cemitério belga onde foram enterrados soldados alemães mortos na Primeira Guerra Mundial. A intenção dos organizadores era dar a sensação aos participantes de que se estava na Grécia Antiga (CORNELSEN, 2018).

O estádio olímpico com capacidade para abrigar 100 mil pessoas ostentava um sino de 13 toneladas, de 2,6 m de altura, com os desenhos dos anéis olímpicos e da águia nazista. As transmissões radiofônicas foram feitas por mais de 300 estações e veiculadas em mais de 25 idiomas. Pela primeira vez os Jogos Olímpicos foram transmitidos pela TV em telões distribuídos por todo o país para mais de 200 mil pessoas (CARDOSO, 1996; MOSTARO, 2012; NAZARIO, 2012).

A abertura do Evento contou com uma novidade que se tornou tradição nas suas edições posteriores. O fogo olímpico, elo entre os jogos antigos e os jogos modernos, foi aceso em Atenas e levado a Berlim por 3000 atletas que se revezaram na condução⁸⁶ da tocha (POIT, 2010).

⁸⁶ "A primeira vez que se utilizou o fogo simbólico, na era moderna, foi em 1928, nas Olimpíadas de Amsterdã. O ritual foi repetido em Los Angeles, em 1932. Nas duas ocasiões a chama foi acesa no próprio Estádio Olímpico. O primeiro revezamento, que deu origem aos grandes périplos da chama, ocorreu em 1936, a chama foi acesa em Olímpia e entregue ao corredor grego Konstantin Kondylis, o mesmo teve a honra de correr o primeiro quilômetro de um revezamento de 3.075 km" (POIT, 2010, p. 43).

Os atletas alemães pertencentes ao Partido Nacional Socialista, durante a cerimônia de abertura, ao contrário do restante de seus compatriotas de equipe, utilizaram as vestes militares e cumprimentaram o *Führer* com a saudação nazista. Nesse clima bélico/esportivo, Hitler foi ovacionado sob forte comoção popular ao abrir oficialmente o Evento ao mesmo tempo que a bandeira olímpica, simbolizando a paz formal entre as nações, era hasteada (BERTOLLI FILHO; FRIGERI, 2018).

A paz era apenas mera retórica. Um dos casos mais expressivos de preconceito ocorreu quando Jesse Owens (1913-1980), um atleta norte-americano descendentes de escravos, foi hostilizado⁸⁷ pela torcida no estádio olímpico e não recebeu os cumprimentos de Hitler após conquistar quatro medalhas de ouro em provas de atletismo em uma única edição das Olimpíadas. Apesar do protagonismo de Owens nas principais provas da competição, a Alemanha obteve o primeiro lugar, deixando os Estados Unidos na segunda colocação dos Jogos Olímpicos (HOLMES, 1974).

Como forma de imortalizar esse certame esportivo, o COI encomendou ao governo alemão a filmagem dos Jogos Olímpicos. Com o apoio financeiro do Partido Nazista e do Ministério da Propaganda, Hitler escolheu sua cineasta predileta, Leni Riefenstahl⁸⁸, para a realização desse trabalho. O material de filmagem correspondeu a 400 quilômetros de negativos e a mais de 250 horas de projeção. O filme foi batizado de Olympia, em uma clara alusão à cidade grega. Foi editado e lançado em 1938 para o aniversário de 49 anos de Hitler (CORNELSEN, 2018), tornando-se o documentário oficial das Olimpíadas de Berlim (MELO, 2007), composto por aproximadamente quatro horas de duração (NAZARIO, 2012).

Leni foi premiada com o Diploma Olímpico do COI, em virtude do sucesso de seu filme, no ano de 1939, às vésperas da Segunda Guerra Mundial. Tendo em vista o conflito bélico, Riefenstahl recebeu a outorga apenas na primeira edição dos Jogos

⁸⁷ Fato semelhante ocorreu nas Olimpíadas de 2016 no Rio de Janeiro. Na disputa da modalidade de salto com vara entre o francês Renaud Lavillenie, recordista mundial e medalhista de ouro nos Jogos Olímpicos de Londres em 2012, e o brasileiro Thiago Braz da Silva. Durante os saltos dos dois competidores a torcida vaiava o estrangeiro e aplaudia o brasileiro, a reprimenda do serviço de som do estádio não surtiu efeito para que a falta de *fair play* cessasse (CORNELSEN, 2018).

⁸⁸ “[...] a cineasta tornada oficial pelo nazismo, ‘criou’ não apenas o paradigma da propaganda política moderna, mas também o das transmissões televisivas, com o projeto *Olympia* – Festa do povo, Festa da beleza” (VAZ, 2006a, p. 19).

Olímpicos pós-guerra, em 1948, evidenciando a indiferença dos dirigentes esportivos perante os milhões de vítimas da guerra (NAZARIO, 2012).

Vejamos o caso dos Jogos de Berlim, em 1936. Eles, de jeito nenhum, foram uma ‘traição’ aos ideais olímpicos. Houve lá a pretensão de uma humanidade perfeita, asséptica, limpa, viril. O filme de Leni Riefenstahl, *Olympia*, alcança o fascínio das grandes massas e oferece o tom das transmissões televisivas contemporâneas, não apenas porque encarna o ideário nazista. Esta é, aliás, uma questão menor, no final das contas, e Riefenstahl não se equivoca completamente, em que pese seu notório colaboracionismo, ao dizer que seus filmes apresentam uma preocupação estética, já que o nazismo, como toda versão do totalitarismo, e mesmo do populismo, é um empreendimento estético, de forma, de domínio, não pela consciência, mas pelos sentidos e afetos. O que importa é a perfeição do corpo, qualquer que seja ele, mas que está, naquele momento, vincada no corpo nacional-socialista. Não é casual a produção, naquele momento (anti) político, de um corpo imperfeito, impuro, sub-racial, que é o corpo do judeu⁸⁹. No ideário olímpico temos o corpore sano, o corpo aristocrático, sem manchas, que sua, não para ganhar a vida, mas vive para o deleite (VAZ; BASSANI, 2013, p. 91).

Os autores chamam a atenção para o caráter ideológico, portanto irracional da tradição olímpica. Os anéis olímpicos, representando a união entre os continentes, o fogo sagrado, simbolizando a purificação celebrada na trégua de guerra, e o juramento olímpico que ‘glorifica’ o esporte e ‘honra’ as equipes são perfeitamente coerentes com o princípio de rendimento do lema olímpico, que exalta o mais rápido, o mais alto e o mais forte. Ao contrário dos discursos oficiais e dos rituais que se repetem nas aberturas de competições esportivas, os ‘ideais’ esportivos não estão acima da lógica social perpetrada pela indústria cultural.

Nessa esteira, a barbárie de Auschwitz, poucos anos depois de a Alemanha sediar os Jogos Olímpicos, não se constitui em contradição, pois a paz formal propagada pelo ‘espírito’ esportivo não capta o entrelaçamento da violência com a estrutura social. A ideologização do esporte, vinculada à mitologização do período clássico grego, contribui para a manutenção da regressão à medida que impede a reflexão sobre a histórica dominação imposta pela cultura.

⁸⁹ Assim que os Jogos Olímpicos terminaram, o chefe da Vila Olímpica, Capitão Wolfgang Fuerstner, suicidou-se após ser demitido do exército devido à sua origem judaica (NAZARIO, 2012).

“[...] um ano antes do fim da guerra, o irmão de Riefenstahl foi denunciado como antinazista e enviado para um batalhão penal no ‘front’ russo, onde morreu” (HOLMES, 1974, p. 146).

Da perspectiva adorniana, um dos objetivos da educação deve ser o desenvolvimento da aversão à violência física como elemento da barbárie (ADORNO, 2006a); por seu turno, nas aulas de educação física, as relações competitivas devem ser cuidadosamente refletidas pelo professor e pelos alunos, de modo a concorrer para uma formação que promova a experiência.

Gostaria de ver com mais força na Educação Física/Ciências do Esporte uma historiografia que escovasse a história a contrapelo, que concorresse com a história celebrativa e pudesse narrar os acontecimentos passados também do ponto de vista dos vencidos (VAZ, 2000, p. 76).

Ideologicamente, a autonomia e a independência intelectual são defendidas formalmente por várias instâncias sociais (MARCUSE, 2004). Levar a cabo uma educação política, escovando a história a contrapelo, é imprescindível para a formação cultural dos alunos, mas esse tipo de ensino é considerado subversivo, as reações são proporcionais à intensidade da crítica e às possibilidades de transformação da realidade (ADORNO, 2006d).

O sistema da indústria cultural generaliza a pseudoformação que, por sua vez, incide sobre a tendência de conservação da estrutura de dominação. Nesse contexto, a história é eliminada⁹⁰ e a memória é enfraquecida, concorrendo para a reificação do 'eu', de modo a sancionar o existente, justificando os males sociais sob diversos argumentos (ADORNO, 2008b).

Pelas condições objetivas vividas por Adorno, o Holocausto nazista é um tema que lhe é caro. O autor parte do princípio que o esquecimento da barbárie contribui para a sua repetição e que o passado só estará plenamente elaborado no momento em que as suas causas forem eliminadas.

Há um movimento, iniciado logo após a Segunda Guerra mundial, denominado por alguns historiadores de Negacionismo do Holocausto, cujo intuito, como a própria denominação indica, é negar a existência desse fato. Esse debate 'mitológico' contribui para a coesão ideológica de grupos de extrema direita, atualizando o antissemitismo e o nacional-socialismo (CASTRO, 2014).

⁹⁰ “No caso do Terceiro Reich, os esforços para suprimir as evidências são claramente ilustrados pela tentativa de destruir, em 1944, as câmaras de gás e o crematório de Auschwitz. Os esforços voltados à supressão da informação não se limitaram à destruição de vestígios pelos nazistas. A população foi continuamente intimidada para impedir a procura de informações, bem como a sua divulgação” (PAIXÃO; FRISSE, 2016, p. 198).

Mesmo considerado crime em muitos países e por mais irracional que o negacionismo seja, uma pesquisa realizada em cem países de todos os continentes revelou que apenas 33% das pessoas que creem na existência do Holocausto disseram que ele foi descrito de forma precisa pela história; quase um terço dos que responderam que já ouviram falar sobre o Holocausto pensam que há exagero no relato dos acontecimentos ou mesmo que essa história não passa de mito (CASTRO, 2014), ou seja, o movimento revisionista tem uma base objetiva, pois vivemos em uma “[...] civilização que despreza os rastros, sobretudo se forem eles portadores de dor e sofrimento. Civilização da novidade, do rejuvenescimento, da cirurgia plástica” (VAZ, 2004, p. 59).

Portanto, mais do que nunca, é necessário elaborar o passado, lembrando as injustiças e resistindo, mesmo que minimamente, à possibilidade de repetição de Auschwitz. Nesse sentido, a educação física pode dar a sua contribuição ao desencantar o passado do esporte.

6. CONCLUSÃO

Em *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer (2006) analisam a ambiguidade do processo civilizatório, consubstanciado no avanço contínuo das forças tecnológicas e na manutenção da miséria, concomitantemente à sofisticação das formas de controle e de regressão da consciência. O percurso teórico-metodológico que os autores adotam nessa obra permite-nos compreender que o esclarecimento vinculado à razão iluminista, originalmente oposto ao mito e à religião, metamorfoseia-se em elemento de mistificação, aproximando-se da forma de conhecimento que se buscava combater.

A razão burguesa, previamente alicerçada sob a verdade, atuava a serviço da subversão da ordem social dominadora e violenta. Com a consolidação da lógica capitalista, novas configurações de escravidão são edificadas e a razão passa a imiscuir-se da mentira necessária à manutenção da liberdade formal, tornando-se irracional devido ao não comprometimento com uma sociedade voltada ao humano.

A indústria cultural, entendida como um sistema que explora de maneira planejada a ruptura entre o homem e a cultura, é indispensável à funcionalidade da engrenagem social, pois como ideologia concorre para impedir o desnudamento das relações sociais desumanizantes. Contudo, levando-se em consideração a lógica dialética, Adorno (1992) alerta que a indústria cultural, a pseudoformação e a heteronomia tanto são marcas como são marcadas pela sociedade burguesa, mas nessa mesma sociedade há a possibilidade de crítica e de resistência a ela. Esse processo se fortalece conforme o sujeito consegue refletir sobre a conversão da cultura em pseudocultura maximizada pela universalização da forma mercadoria.

Nesse sentido, a análise dos limites e das possibilidades dos processos de ensino e de aprendizagem efetivadas na escola, com vistas ao desenvolvimento da autonomia e da individualidade dos sujeitos, contribui para a oposição à generalização da pseudoformação em sua forma mais sofisticada de educação.

O decurso histórico de efetivação da escola pública, gratuita, laica e obrigatória sofre os influxos do que Adorno e Horkheimer (2006) denominam de mistificação da razão iluminista. Esse movimento é desnudado quando se compara os discursos do final do século XVIII, os quais defendem a universalização do ensino

formal, com os argumentos utilizados quando da efetivação desse modelo de escola no fim do século XIX, após as primeiras crises do capitalismo.

No início dos debates sobre a implementação da escola pública na contemporaneidade, defendia-se uma formação mais voltada à instrução, com o objetivo de difusão do conhecimento sistematizado. Posteriormente, a escola se concretiza motivada pela necessidade de manutenção da ordem social e de contenção das insurreições, portanto, mais voltada à educação, ou seja, à formação moral cívica. Em síntese, foi necessário a composição de uma escola que instrísse menos e educasse mais (GALUCH, 2013; LEONEL, 1994).

Nessa perspectiva, observa-se que a criação da escola pública se constituiu em um grande passo para a formação de indivíduos bem adaptados, em vez de um espaço de formação para a emancipação. O ajuste social como fim do ensino escolar é aperfeiçoado com a indústria cultural e pode ser percebido pela análise das orientações curriculares. No entanto, formalmente, a legislação educacional brasileira prevê como um dos objetivos do ensino médio a expansão e o aprofundamento do conhecimento sistematizado dos educandos.

Pela sua especificidade, a educação física pode contribuir para este intento, ao proporcionar a ampliação das experiências corporais; a incorporação de técnicas, de táticas e de regras dos movimentos corporais; a apropriação de conhecimentos que possibilitam a autonomia para a seleção e a execução de exercícios físicos, minimizando seus riscos; a reflexão sobre a historicidade dos elementos da cultura corporal como pressuposto da crítica social.

No Brasil, podemos dizer que há certo consenso entre os intelectuais do campo da educação física no sentido de que as aulas dessa disciplina devam concorrer não apenas para o domínio da execução de exercícios físicos, mas para a consciência dos movimentos e de sua contextualização, o que significa um grande avanço quando pensamos a escola como instituição formativa. Entretanto, a distribuição do tempo curricular entre as atividades empíricas e os momentos de estudo, de modo a zelar para que o ensino não seja descaracterizado pelo tolhimento do movimento corporal, ainda suscita reflexões.

Uma vez que o esporte é o sustentáculo das práticas corporais atuais e o conteúdo mais presente nas aulas de educação física (FERREIRA *et al.* 2016; FINK, 2016; FREIRE; SILVA; KLEHM, 2017; NUNES; PERFEITO; SHAME, 2016;

RODRIGUES, 2017; SEDORKO; SOUZA; PAIXÃO, 2015), é razoável conjecturarmos que, ao concluírem a educação básica, os alunos tenham consolidado um conhecimento sobre a historicidade desse conteúdo, sem que isso se configure como uma proposta de intelectualização da disciplina ou como uma tentativa de torná-la eminentemente teórica, mesmo porque são previstos vários anos de escolarização para o trabalho com esse objeto de ensino.

Como um objeto não pode ser concebido sem conexão com o todo que o abarca e vice-versa, a lucidez sobre o esporte aumenta à medida que esse fenômeno é analisado em consonância com a sociedade em que foi gestado. Até porque, com o advento da indústria cultural, a lógica dos objetos, inclusive em sua conotação artística, passa a coincidir com a lógica do sistema. Essa relação entre o singular e o geral fortalece a compreensão de que os sentidos e os significados das práticas corporais se alteraram ao longo da história, e continuam a se modificar, concorrendo para a desnaturalização das relações sociais e das partes que a integram.

Mesmo que os documentos norteadores do ensino da educação física critiquem repercussões negativas do esporte em sua forma mercadorizada sobre as práticas escolares, como a romantização da mobilidade social pelo sucesso esportivo e a assunção pelo professor da função de treinador e 'olheiro' de clubes esportivos (BRASIL, 1999; BRASIL, 2002; BRASIL, 2008; PARANÁ, 2008), não fica clara a necessidade de se estudar a historicidade do fenômeno esportivo, justamente o pressuposto do aprofundamento no objeto.

Os PCNs (BRASIL, 1999), os PCNs+ (BRASIL, 2002) e as OC (BRASIL, 2008) destacam o desenvolvimento de competências e habilidades como objetivo a ser alcançado em todas as áreas do conhecimento. Apesar de se afirmar que a importância dos conteúdos específicos não é diminuída, percebe-se a ênfase no caráter utilitário e adaptativo do ensino e uma abordagem pedagógica despolitizada, evidenciando o fechamento do universo político (MARCUSE, 1979).

As DCEs (PARANÁ, 2008), embora se oponham ao ensino pautado no desenvolvimento de competências e habilidades, não deixam de apresentar limites em relação à compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem que se assemelham aos problemas apresentados pelas orientações presentes nos documentos elaborados pelo MEC, anteriormente elencados.

O tratamento dos conteúdos pela escola de modo desvinculado da história e da sociedade que os produz pode trazer consequências do ponto de vista das possibilidades formativas. A ênfase na competição, a exacerbação dos rendimentos técnico e físico, o desprezo pelos alunos menos hábeis, a indiferença à dor própria e à dor do outro e a mitologização de ídolos esportivos são reflexos da pseudoformação generalizada, para a qual a escola não tem muros, portanto, invadem as aulas de educação física.

A emancipação individual presume a liberdade do conjunto social cuja mudança estrutural, como a das demais instituições, em si, não cabem à escola. Todavia, nela há espaço para um movimento de resistência pela incorporação do conhecimento na relação com o processo de elaboração do passado. Esse exercício demanda um certo distanciamento do esporte extraescolar nas aulas de educação física, pois essa reprodutibilidade ofusca o entendimento dos vínculos do esporte com a indústria cultural e dos seus aspectos regressivos, dificultando a experiência formativa vinculada às possibilidades esportivas.

Com relação à função social da escola, no conjunto, os sujeitos que participaram desta pesquisa consideram a escola a instituição que exerceu maior influência no que se refere à apropriação do conhecimento que possuem sobre o esporte, índice que se eleva entre as meninas, quiçá, devido ao menor contato com o esporte em outros ambientes, já que, no Brasil, uma das modalidades esportivas mais presentes é o futebol cuja prática por mulheres é ainda insipiente.

Para a grande maioria dos alunos, independentemente do gênero, o esporte origina-se na Antiguidade, similarmente à concepção de muitos intelectuais que analisam esse fenômeno, direta ou indiretamente, como Capinussú (1997), Huizinga (2001), Manacorda (1989), Mostaro (2012), Rubio (2008) e Veblen (1983). A tendência das respostas dos alunos não foi influenciada pelo fato de afirmarem que tiveram muitas ou poucas aulas sobre o conteúdo esportivo, ou seja, nesse aspecto do conhecimento histórico do esporte, o ensino escolar foi indiferente, o que de certa forma o identifica e o nivela à formação extraescolar.

Ainda que os alunos afirmem que a origem do esporte foi a segunda temática mais presente nas suas aulas, a instrumentalização da razão operada pelo sistema da indústria cultural repercute sobre a não elaboração da história. O passado tende a ser esquecido, menosprezado ou ideologizado, importando a conservação do

existente. Nesse sentido, as memórias e as lembranças que possibilitam contestar a barbárie imanente ao capitalismo tardio são rejeitadas.

A associação das origens do esporte à Antiguidade Clássica pode contribuir para a romantizá-la, obnubilando algumas das principais características desse período histórico, como o modo de produção escravocrata, a restrição da cidadania, a limitação das práticas corporais a pequenos estratos sociais, a constância da guerra e a base mitológica do seu conhecimento.

Nesse âmbito, a Grécia Antiga é tratada como o berço da sociedade ocidental e também como o berço das práticas esportivas. A competição é compreendida equivocadamente como o aspecto central do esporte e reverenciada como um elemento eterno das relações sociais e como essência evolutiva da sociedade moderna.

A espetacularização dos rituais presentes nos Jogos Olímpicos reforça a concepção do esporte como continuidade das atividades corporais desenvolvidas pelos antigos gregos, por conseguinte, as olimpíadas de Berlin consolidam a apropriação do esporte pela indústria cultural (VAZ, 2006b).

Os alemães, ao sediarem a XI edição dos Jogos Olímpicos da modernidade, intensificaram a vinculação do corpo atlético ao corpo bélico, às vésperas da Segunda Guerra Mundial, pois o mito da raça ariana os impelia à tentativa de dominação do mundo, para isso seria necessário eliminar os não-eleitos. O passado não elaborado foi o pano de fundo de Auschwitz.

O cotejamento entre os sentidos, os significados e as formas de violência e de dominação das práticas corporais pretéritas e do esporte moderno é indispensável ao processo de desencantamento do esporte.

Em comparação com os jogos antigos e medievais, os principais distintivos do esporte são o menor nível de violência física, o seu caráter secular, a universalização formal de sua prática, a constituição de regras escritas e de instituições reguladoras e o alicerce da racionalidade técnica e instrumental.

Não devemos, porém, 'congelar' o objeto, atendo-nos à sua definição. O menor nível de violência física não significa ausência de sofrimento, de dor e de mal-estar. O caráter secular não exclui as associações mágicas, religiosas e supersticiosas das práticas esportivas. A formalidade da universalização das práticas esportivas não elimina as restrições impostas pelas insígnias de gênero, de etnia, de

classe social etc. e, portanto, não pode obscurecê-las. A burocratização das regras, bem como a racionalidade técnica e a instrumental ajudam a regular o comportamento dos praticantes de esporte, mas também visam o princípio do rendimento.

Em suma, a indisposição à elaboração do passado do esporte, identificada em parte da produção teórica sobre as práticas corporais, nas orientações curriculares para o ensino da educação física, e no depoimento dos sujeitos da pesquisa, revela que a indústria cultural adentra a escola, ofuscando as relações de violência e de dominação refletidas pelos objetos que compõem a sociabilidade vigente.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Adorno**. Textos escolhidos. (Os pensadores). São Paulo: Nova Cultural, 1996.

ADORNO, T. W. A educação contra a barbárie. In: ADORNO, T. **Educação e emancipação**. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006a. p.155-168.

ADORNO, T. W. **Crítica de la cultura y sociedade I**. Madrid – Espanha: Ediciones Akal, 2008a.

ADORNO, T. W. A filosofia e os professores. In: ADORNO, T. **Educação e emancipação**. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006b. p. 51-74.

ADORNO, T. W. **Dialética negativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. **Educação e emancipação**. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006c. p.119-138

ADORNO, T. W. Educação e emancipação. In: ADORNO, T. **Educação e emancipação**. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006d. p. 169-185.

ADORNO, T. W. **Filosofia y superstición**. Madrid: Alianza/Taurus, 1972.

ADORNO, T. W. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

ADORNO, T. W. **Introdução à sociologia**. São Paulo: Editora Unesp, 2008b.

ADORNO, T. W. **Mínima moralia**. Reflexões a partir da vida danificada. São Paulo: Ática, 1992.

ADORNO, T. W. **Notas marginais sobre teoria e práxis**. 1969. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/adorno/1969/mes/notas.htm>>. Acesso em: 25 fev. 2020.

ADORNO, T. W. O que significa elaborar o passado. In: ADORNO, T. **Educação e emancipação**. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006e. p. 29-49.

ADORNO, T. W. Tabus acerca do magistério. In: ADORNO, T. **Educação e emancipação**. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006f. p. 97-117.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

ALBINO, B. S. *et al.* Acerca da violência por meio do futebol no ensino de Educação Física: retratos de uma prática e seus dilemas. **Pensar a Prática**, v. 12, n. 2, p. 139-147, mai./ago. 2008.

ALMEIDA, M. J. A liturgia olímpica. In: SOARES, C. L. (Org.). **Corpo e história**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 79-108.

ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A.; FREITAS, L. C. O IDEB: Limites e ilusões de uma política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out./dez. 2013.

ALTMANN, H.; AYOUB, E.; AMARAL, S. C. F. Gênero na prática docente em educação física: “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar”? **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 491-501, mai./ago. 2011.

BASSANI, J. J.; TORRI, D.; VAZ, A. F. Sobre a presença do esporte na escola: paradoxos e ambiguidades. **Movimento**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 89-112, mai./ago. 2003.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos**. Investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento. Estratégia 2020 para a educação do Grupo Banco Mundial resumo executivo. Washington, 2011. Disponível em:

BARREIRA, C. R. A. A norma sensível à prova da violência: o corpo a corpo em disputa sob a ótica fenomenológica em psicologia do esporte. **Revista da Abordagem Gestáltica: Phenomenological Studies**, v. 23, n. 3, p. 278-292, set. 2017.

BENJAMIN, W. “Experiência”. In: BENJAMIN, W. **Reflexões**: A criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Summus Editorial, 1984. p. 23-25.

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. 3 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987a. p. 114-119.

BENJAMIN, W. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. 3 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987b. p. 197-221.

BENJAMIN, W. Sobre o conceito da História. In: **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. 3 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987c. p. 222-232.

BERTOLLI FILHO, C.; FRIGERI, R. A. “Referenciais ocultos”: a questão da identidade nacional nos Jogos Olímpicos de Berlim e do Rio de Janeiro. In: MARQUES, J. C.; ROCCO JÚNIOR, A. J. (Orgs.). **Qual legado?** Leituras e reflexões sobre os Jogos Olímpicos Rio-2016. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018. p. 125-141.

BETTI, I. C. R. Esporte na escola: mas é só isso professor? **Motriz**, v. 1, n. 1, p. 25-31, junho. 1999.

BÔAS, B. V.; FRANCO, L.; VASCONCELOS, G. Festa de abertura à base de 'gambiarra' falará de paz e de ecologia. **Folha de São Paulo**, 2016. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/esporte/olimpiada-no-rio/2016/08/1799149-festa-de-abertura-a-base-de-gambiarra-falara-sobre-paz-e-ecologia.shtml>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

BOURDIEU, P. Como se pode ser desportista? In: BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003. p. 181-215.

BORGES, A. A morte do produto. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 24., 2001, Campo Grande-MS. **Anais...** Campo Grande-MS: CBCC, 2001. p. 1-13.

BRACHT, V. Esporte de rendimento na escola. In: Stigger, M. P.; LOVISOLO, H. (Orgs.). **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 11-26.

BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte**. Uma introdução. 2 ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2003.

BRANCO, M. **O Globo**. Mulher mais rápida do mundo: os últimos dez recordes dos 100m do atletismo. 2016. Disponível em: <<https://acervo.oglobo.globo.com/em-destaque/mulher-mais-rapida-do-mundo-os-ultimos-dez-recordes-nos-100m-do-atletismo-19895663>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

BRANDOLIN, F.; KOSLINSKI, M. C.; SOARES, A. J. G. A percepção dos alunos sobre a Educação Física no Ensino Médio. **Revista de Educação Física/UEM**, v. 26, n. 4, p. 601-610, 4. trim. 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. (Ensino Médio – documento preliminar). Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 8 jun. 2020.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 69.450, de 01 de novembro de 1971. Regulamenta o art. 22 da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e a alínea “c” do art. 40 da Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. In: BRASIL. MEC. Departamento de Educação Física e Desportos. **Revista Brasileira de Educação Física**. Brasília, 1972. p. 57-62.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 8 jun. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 9.394** (Lei de Diretrizes e Bases), de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 8 jun. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (atualizada até março de 2017). Brasília: Senado Federal, Coordenação de edições técnicas, 2017b.

BRASIL. **Lei n.º 10.328**, de 12 de dezembro de 2001. Introduz a palavra "obrigatório" após a expressão "curricular", constante do § 3o do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10328.htm>. Acesso em: 8 jun. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 10.793**, de 01 de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3o, e do art. 92 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm>. Acesso em: 8 jun. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: MEC, 2017c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 8 jun. 2020.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2008. 239 p.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ciências Naturais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998. 138 p.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino Médio). Bases Legais Brasília, MEC/SEF, 2000. 109 p.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino Médio). Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, MEC/SEMTEC, 1999. 133 p.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais +** (Ensino Médio). Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, MEC/SEMTEC, 2002. 244 p.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1997. 126 p.

BRASILEIRO, L. T. O conhecimento no currículo escolar: o conteúdo dança em aulas de Educação Física na perspectiva crítica. **Movimento**, v. 8, n. 3, p. 5-18, set./dez. 2002.

BROHM, J-M. Tesis sobre el deporte. In: BROHM, J-M. *et al.* (Orgs.) **Materiales de sociología del deporte**. Madrid: Las ediciones de la piqueta, 1993. p. 47-55.

BUOGO, E. C. B.; LARA, L. M. análise da dança como conteúdo estruturante da educação física nas diretrizes curriculares da educação básica do Paraná. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 4, p. 873-888, out./dez. 2011.

CAPINUSSÚ, J. M. **Comunicação e transgressão no esporte**. São Paulo: IBRASA, 1997.

CARDOSO, M. **100 anos de olimpíadas**. De Atenas a Atlanta. São Paulo: Scritta, 1996.

CARRANO, P. C. R. Ronaldinho: ídolo esportivo ou mercadoria global? In: CARRANO, P. C. R. (Org.). **Futebol: paixão e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 95-110.

CARVALHO, Y. M. Corpo e história: o corpo para os gregos, pelos gregos, na Grécia Antiga. In: SOARES, C. L. (Org.). **Corpo e história**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 163-175.

CASCO, R. As cicatrizes do corpo. **A pedagogia esportiva nas aulas de Educação Física**. 2003, 209f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

CASTELLANI FILHO. L. **Política educacional e educação física**. São Paulo: Autores Associados, 1998.

CASTRO, R. F. O negacionismo do Holocausto: pseudo-história e história pública. **Resgate**, v. XXII, n. 28, p. 5-12, jul./dez. 2014.

CHIRINÉA, A. M.; BRANDÃO, C. F. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015.

CLIMACO, J. C.; SANTOS JÚNIOR, C. L. S.; TAFFAREL, C. N. Z. O trato com o conhecimento da dança na escola. Trabalho pedagógico na formação do professor na Bahia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 727-742, jul./dez. 2017.

COHN, G. Adorno e a teoria crítica da sociedade (Introdução). In: COHN, G. **Theodor W. Adorno**. São Paulo: Ática, 1986. p. 7-30.

CORREIA, W. R. Educação Física Escolar e artes marciais: entre o combate e o debate. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 337-344, abr./jun. 2015.

CORNELSEN, E. L. Os Jogos Olímpicos de Berlim 1936 e Rio 2016 e os fantasmas do passado. In: MARQUES, J. C.; ROCCO JÚNIOR, A. J. (Orgs.). **Qual legado? Leituras e reflexões sobre os Jogos Olímpicos Rio-2016**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018. p. 187-202.

COSTA, L. P.; TAKAHASHI, G. M. **Fundamentos do Esporte para Todos**. Secretaria de Educação Física e Desportos do MEC. Rio de Janeiro, 1983.

CROCHÍK, J. L. Fatores psicológicos e sociais associados ao *bullying*. **Psicologia Política**, v. 12, n. 24, p. 211-229, mai./ago. 2012.

CRUZ JÚNIOR, A. F.; DELLA FONTE, S. S. F.; LOUREIRO, R. Formação continuada de professores: quando a experiência e os saberes docentes se limitam à vivência. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 197-215, ago. 2014.

DALBOSCO, C. A. Problemas de atualidade da Teoria Crítica? Indústria educacional hoje. In: DURÃO, F. A.; ZUIN, A.; VAZ, A. F. (orgs.). **A indústria cultural hoje**. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 185-198.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, n. 1, p. 5-25, 2001.

DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DINIZ, I. K. S., DARIDO, S. C. Análise do conteúdo dança nas propostas curriculares estaduais de Educação Física no Brasil. **Revista de Educação Física/UEM**, v. 16, n. 3, p. 353-365, 3 trim. 2015.

DINIZ, I. K. S., DARIDO, S. C. Livro didático: uma ferramenta possível de trabalho com a dança na Educação Física Escolar. **Motriz**, Rio Claro, v. 18, n. 1, p. 176-185, jan./mar. 2012.

DONÃ, A. M.; JIMÉNEZ, R. G.; GÁLVEZ, C. P. La educación física em Chile: análisis crítico de la documentación ministerial. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 411-427, abr./jun. 2014.

DUARTE, R. Indústria Cultural hoje. In: DURÃO, F. A.; ZUIN, A.; VAZ, A. F. (Orgs.). **A indústria cultural hoje**. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 97-110.

DUNNING, E. A dinâmica do desporto moderno: notas sobre a luta pelos resultados e o significado social do desporto. In: ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992a. p. 299-325.

DUNNING, E. As ligações sociais e a violência no desporto. In: ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992b. p. 327-354.

DUNNING, E. Prefácio. In: ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992c. p. 11-37.

DUNNING, E. Sport in space and time: trajectories of state formation and the early development of modern sport. In: DUNNING, E. **Sport Matters**. Sociological studies of sport, violence and civilization. London/New York: Taylor & Francis e-library, 2001a. p. 65-79.

DUNNING, E. The development of soccer as a world game. In: DUNNING, E. **Sport Matters**. Sociological studies of sport, violence and civilization. London/New York: Taylor & Francis e-library, 2001b. p. 80-105.

DUNNING, E.; MURPHY, P.; WILLIAMS, J. A violência dos espectadores nos desafios de futebol. In: ELIAS, N. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992. p. 355-388.

ELIAS, N. A gênese do desporto: um problema sociológico. In: ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992a. p. 187-221.

ELIAS, N. Ensaio sobre o desporto e a violência. In: ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992b. p. 223-256.

ELIAS, N. Introdução. In: ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992c. p. 39-99.

ELIAS, N.; DUNNING, E. A busca da excitação no lazer. In: ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992a. p. 101-138.

ELIAS, N.; DUNNING, E. O futebol popular na Grã-Bretanha medieval e nos inícios dos tempos modernos. In: ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992b. p. 257-278.

EUZÉBIO, C. A.; ORTIGARA, V. Na teoria a prática é outra? Análise do conhecimento esporte nos cursos de formação inicial de professores de educação física no sul catarinense. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 653-669, jul./set. 2011.

FALLEIROS, I. Parâmetros curriculares nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 209-235.

FERREIRA, A. L. A. **A atividade de ensino na Educação Física: a dialética entre o conteúdo e a forma**. 2015, 258f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

FERREIRA, A. F. *et al.* Secondary education student bodily practices: implications of gender in and outside physical education classes. **Motriz**, Rio Claro, v. 22, n. 1, p. 72-83, jan./mar. 2016.

FRAGA, A. B. Anatomias emergentes e o *bug* muscular: pedagogias do corpo no limiar do século XXI. In: SOARES, C. L. (Org.). **Corpo e História**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 61-77.

FRANK, O. H.; PRESSLER, M. (Orgs.). **O diário de Anne Frank**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2012.

FREIRE, E. S.; SILVA, A. C.; RODRIGUES, G. M. Educação Física no ensino médio: as percepções dos estudantes sobre as aulas. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 4, p. 781-792, out./dez. 2017.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

FRIED, M. Aborto na ação. **Novos Estudos**, n. 87, jul., 2010. p. 181-191.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

G1. **Olimpíadas Rio 2016**. Olimpíada 2016: o que rolou nas arenas do Rio. Disponível em: <<http://especiais.g1.globo.com/rio-de-janeiro/olimpiadas/rio2016/2016/olimpiada-rio-2016/>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

GALAK, E.; ZOBOLI, F.; DANTAS JÚNIOR, H. S. O árbitro de vídeo: política, futebol e corpos em imagens (em movimento). **Arquivos em Movimento**, v. 14, n. 1, p. 83-96, jan./jun. 2018.

GALUCH, M. T. B. **Da vinculação entre ciência e ensino de ciências: contribuições para a formação docente**. Maringá: Eduem, 2013.

GALUCH, M. T. B.; CROCHICK, J. L. **Formação cultural, ensino, aprendizagem e livro didático**. Para os anos iniciais do ensino fundamental. Maringá: Eduem, 2018.

GILIOLI, E. B.; OLIVEIRA, A. R.; PINHEIRO, A. A. M. Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná: da Pedagogia Histórico-crítica às teorias críticas. In: Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo. 5., 2011, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2011, p. 1-15.

GODOI, M. R. A mídia e a construção do herói esportivo: análise de publicidades com Ronaldo “fenômeno”. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 637-651, jul./set. 2011.

GOMES, M. C.; SANTOS, L. J. M.; SILVA, P. R. P. Educação olímpica para quê? Educação olímpica para quem? Representações e práticas para uma pedagogia

crítica do olimpismo em tópicos especiais – o doping entre escolares. **PODIUM**, v. 3, n. 1, p. 38-49, jan./jun. 2014.

GOELLNER, S. V. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 71-83, mar. 2010.

GOELLNER, S. V. **O Método Francês e a Educação Física no Brasil**: da caserna à escola. 1992, 215f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.

GOIS, A. Audiência da Rio 2016: metade da população mundial acompanhou a Olimpíada. **O Globo**, 2016. Disponível em: <<https://blogs.oglobo.globo.com/ancelmo/post/audiencia-da-rio-2016-metade-da-populacao-mundial-acompanhou-olimpiada.html>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

GONZAGA, J. P. *et al.* Conhecimentos dos estudantes do ensino médio de Santana do Ipanema sobre os esteroides anabolizantes andrógenos. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 5, n. 2, p. 45-56, ago. 2012.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2005.

GONZÁLEZ, J. I. B. Introdução. In: BROHM, J-M. *et al.* (Orgs.). **Materiales de sociología del deporte**. Madrid: Las ediciones de la piqueta, 1993. p. 9-38.

GONZÁLEZ, J. I. B. Monográfico. Sociología del deporte, configuración de um campo. **Revista de Educación**, n. 295, p. 345-378, 1991.

GRUSCHKA, A. Escola, didática e indústria cultural. In: DURÃO, F. A.; ZUIN, A.; VAZ, A. F. (Orgs.). **A indústria cultural hoje**. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 173-183.

GUTIÉRREZ, F. G.; MARÍN, J. M. D.; ORTIZ, M. N. M. Experiencias de classe em la enseñanza de la Educación Física em colegios oficiales de Bogotá. **Revista Educación física y deporte**. v. 1, n. 29, p. 23-30, 2010.

HANSEN, R. Notas sobre a posição do corpo no II curso da Dialética do Esclarecimento, de Horkheimer e Adorno. **Temas & Matizes**, n. 7, primeiro semestre, p. 9-16, 2005.

HARGREAVES, J. Promesa y problemas em el ocio y los deportes femininos. In: BROHM, J-M. *et al.* (Orgs.). **Materiales de sociología del deporte**. Madrid: Las ediciones de la piqueta, 1993. p. 109-132.

HEROLD JÚNIOR, C. “Ombros largos” x “língua grande”: os projetos de educação do corpo nas transformações da Antigüidade grega. **Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes**, Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p. 95-103, dez. 2007.

HOBBSAWM, E. **A era das revoluções**. Europa (1789-1848). 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HOBBSAWM, E. **Tempos fraturados**. Cultura e sociedade no século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

HOLMES, J. **Olimpíada – 1936**. Glória do Reich de Hitler. Rio de Janeiro: Renes, 1974.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**. São Paulo: Centauro, 2010.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. **Temas básicos da sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1973.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. **Textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. O jogo como elemento da cultura. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KLEHM, R. B. Práticas avaliativas docentes em Educação Física escolar. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 711-725, jul./dez. 2017.

KLEINUBING, N. D.; SARAIVA, M. C.; FRANCISCHI, V. G. A dança no ensino médio: reflexões sobre estereótipos de gênero e movimento. **Revista de Educação Física/UEM**, v. 24, n. 1, p. 71-82, 1. Trim. 2013.

KOLYNIAC FILHO, C. **Construindo conceitos**: contribuições para a sistematização do conteúdo conceitual em Educação Física. Anos finais do ensino fundamental. São Paulo: Moderna, 2014.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100-especial, p. 1153-1178, out. 2007.

LEONEL, Z. **Contribuição à história da Escola Pública**. Elementos para a crítica da Teoria Liberal da Educação. 1994, 258f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

LIBÂNIO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira. Escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LOCKE, J. **Carta a respeito da tolerância**. Clássicos da democracia. São Paulo: IBRASA, 1964.

LOPES, F. T. P. Dimensões ideológicas do debate público acerca da violência no futebol brasileiro. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 4, p. 597-612, out./dez. 2013.

LOPES, Y. M. S.; TAVARES, O.; SANTOS, W. O material de apoio curricular para a Educação Física do Estado de São Paulo segundo a tipologia dos conteúdos. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 813-826, jul./set. 2017.

LOUREIRO, R. Aversão à teoria e indigência da prática: crítica a partir da filosofia de Adorno. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 522-541, mai./ago. 2007

LOURENÇO, R. L. *et al.* Determinantes sociais e pedagógicos das notas do IDEB. **RPCA**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 4, p. 27-43, jul./set. 2017.

LOVISOLO, H. **Educação física: a arte da mediação**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

MANACORDA, M. A. **História da educação**. Da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial**. O homem unidimensional. 5 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

MARCUSE, H. **Eros e civilização**. Uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. 7 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MARCUSE, H. **Cultura e psicanálise**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

MARQUES; M. P.; SAMULSKI, D. M. Análise da carreira esportiva de jovens atletas de futebol na transição da fase amadora para a fase profissional: escolaridade, iniciação, contexto sócio-familiar e planejamento de carreira. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 103-119, abr./jun. 2009.

MARTINS, C. **Educação do corpo na escola: o que se espera da educação física no ensino médio?** 2014, 69f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MARX, K. A assim chamada acumulação primitiva. In: MARX, K. **O Capital**. Crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Livro I, v. II, cap. XXIV. p. 339-381.

MATOS, J. M. C. *et al.* A. Conteúdos de ensino da educação física escolar: saberes compartilhados nas narrativas docentes. **Revista de Educação Física/UEM**, v. 26, n. 2, p. 181-199, 2. trim. 2015.

MATTHIESEN, S. Q.; GINCIENE, G.; FREITAS, F. P. R. Registro da maratona em Jogos Olímpicos para difusão em aulas de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 463-471, jul./set. 2012.

MELO, L. B. S. *et al.* Jornada escolar versus tempo de treinamento: a profissionalização no futebol e a formação na escola básica. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, v. 38, n. 4, p. 400-406, 2016.

MELO, L. B. S.; SOARES, A. J. G.; ROCHA, H. P. A. Perfil educacional de atletas em formação no futebol no Estado do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 28, n. 4, p. 617-628, out./dez. 2014.

MELO, V. A. De Olímpia (776 a.C.) a Atenas (2004): problematizando a presença da antiguidade clássica nos discursos contemporâneos sobre o esporte. **Phoïnix**, Rio de Janeiro, v. 13, p. 350-376, 2007.

MELO, V. A. **Cinema & esporte**: diálogos. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2006.

MELO, V. A. Futebol: que história é essa? In: CARRANO, P. C. R. (Org.). **Futebol: paixão e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 11-28.

MELO, V. A. **História da Educação Física e do esporte no Brasil**. Panoramas e perspectivas. São Paulo: IBRASA, 1999.

MENDONÇA, C. S. **O sport está deseducando a mocidade brasileira**. Carta aberta a Lima Barreto. Rio de Janeiro: Empresa Brasil Editora, 1921.

MOLINA NETO, V. Esporte na escola e esporte de rendimento: Deus e o diabo na terra do sol. (Apresentação) In: Stigger, M. P.; LOVISOLO, H. (Orgs.). **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 1-8.

MORATO, M. P.; GIGLIO, S. S.; GOMES, M. S. P. A construção do ídolo no fenômeno futebol. **Motriz**, Rio Claro, v. 17, n. 1, p. 1-10, jan./mar. 2011.

MOSTARO, F. F. R. Jogos Olímpicos de Berlim 1936: o uso do esporte para fins nada esportivos. **Logos 36**, v. 19, n. 1, p. 95-108, 1.º sem. 2012.

MUGLIA-RODRIGUES, B.; CORREIA, W. R. Produção acadêmica sobre dança nos periódicos nacionais de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 91-99, jan./mar. 2013.

NAZARIO, L. O discurso ideológico de Olympia. **Aletria**, v. 22, n. 2, p. 137-149, mai./ago. 2012.

NODA, M. **A elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná – História**: uma análise da participação dos professores. 2014, 220f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

NOMA, A. K. História das políticas educacionais para a América Latina e o Caribe: o projeto principal de educação (1980-2000). In: AZEVEDO, M. L. N.; LARA, A. M. B. **Políticas para a educação**. Análises e apontamentos. Maringá: Eduem, 2011. p. 105-133.

NOZAKI, H. T. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho**: mediações da regulamentação da profissão. 2004, 383f. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

NUNES, T. P.; PERFEITO, R. S.; CHAME, F. A importância da pluralidade por meio da diversificação de conteúdos na educação física escolar. **Educação Física em Revista**, v. 10, n. 1, p. 10-30, 2016.

OLIVEIRA, L. P. A. **As contradições da disciplina corporal nas séries iniciais do ensino fundamental**: uma análise a partir da Teoria Crítica da sociedade. 2006, 142f. Tese (Doutorado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, M. R. F.; GALUCH, M. T. B.; GIOVINAZZO JÚNIOR, C. A. Indústria cultural e semiformação: democracia e educação sob ataque nos países ibero-americanos à luz da teoria crítica. **RIAEE**, Araraquara, v. 14, n. esp. 4, p. 1883-1898, dez. 2019.

OLIVEIRA, M. A. T. Educação Física escolar: formação ou pseudoformação? **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 11-26, 2000.

OLIVEIRA, S. A. **Reinventando o esporte**. Possibilidades da prática pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2005.

PAIXÃO, C.; FRISSE, G. M. Usos da memória: as experiências do Holocausto e da Ditadura no Brasil. **Lua Nova**, São Paulo, v. 97, p. 191-212, 2016.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski**: a relevância do social. São Paulo: Summus, 2015.

PALHARES, M. F. S. *et al.* Lazer, agressividade e violência: considerações sobre o comportamento das torcidas organizadas. **Motriz**, Rio Claro, v. 18, n. 1, p. 186-199, jan./mar. 2012.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da educação física para a educação básica**. Curitiba: SEED-PR, 2006a.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Educação Física. Curitiba: SEED-PR, 2008.

PARANÁ. **Livro didático público**. Educação física (vários autores). 2 ed. Curitiba: SEED-PR, 2006a.

PARANÁ. **Referencial curricular do Paraná**. Princípios, direitos e orientações. Educação infantil e componentes curriculares do ensino fundamental. Curitiba: SEED-PR, 2018.

PASQUIM, H. M. A saúde coletiva nos cursos de graduação em educação física. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 193-200, p. 2010.

PEREIRA, M. **Rio 2016**. Comitê Olímpico Brasileiro 2016. Disponível em: <<https://www.cob.org.br/pt/time-brasil/brasil-nos-jogos/rio-2016>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

PEREIRA, A. M.; CESÁRIO, M. A ginástica nas aulas de Educação Física: o aquecimento corporal em questão. **Revista de Educação Física/UEM**, v. 22, n. 4, p. 637-649, 4. trim. 2011.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

POIT, D. R. **Cerimonial e protocolo esportivo**. São Paulo: Phorte, 2010.

POIT, D. R. **Um olhar frankfurtiano sobre o alcance da programação esportiva da televisão nas aulas de Educação Física escolar**. 2008, 142f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

PRONI, M. W. Marketing e organização esportiva: elementos para uma história recente do esporte-espetáculo. **Conexões**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 82-94, jul./dez. 1998.

RAMOS, V. *et al.* As crenças sobre o ensino dos esportes na formação inicial em Educação Física. **Revista de Educação Física/UEM**, v. 25, n. 2, p. 231-244, trim. 2014.

RAMOS, M. N. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 401-422, set. 2002.

REI, B. D.; LÜDORF, S. M. A. Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1964-1985): balanço histórico e novas perspectivas. **Revista de Educação Física UEM**, v. 23, n. 3, p. 483-497, 3 trim. 2012.

RIZO, G. Relatório Delors: a educação para o século XXI. In: CARVALHO, E. J. G.; FAUSTINO, R. C. (Orgs.). **Educação e diversidade cultural**. Maringá: Eduem, 2012. p. 57-85.

ROSÁRIO, L. F. R.; DARIDO, S. C. Os conteúdos escolares das disciplinas de história e ciências e suas relações com a organização curricular da Educação Física na escola. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 26, n. 4, p. 691-704, out./dez. 2012.

ROSSETTO JÚNIOR, A. J.; COSTA, C. M.; D'ANGELO, F. L. **Práticas pedagógicas reflexivas em esporte educacional**. Unidade didática como instrumento de ensino e aprendizagem. São Paulo: Phorte, 2012.

RUBIO, K. Jogos Olímpicos da Era Moderna: uma proposta de periodização. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 55-68, jan./mar. 2010.

RUBIO, K. O legado heróico do papel social do atleta. In: BRASIL. **Legados de megaeventos esportivos**. Brasília: MEC, 2008. p. 217-225.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. O ensino das lutas nas aulas de Educação Física: análise da prática pedagógica à luz de especialistas. **Revista de Educação Física/UEM**, v. 26, n. 4, p. 505-518, 4. trim. 2015.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. Pedagogia do esporte e das lutas: em busca de aproximações. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 26, n. 2, p. 283-300, abr./jun. 2012.

SANTA BÁRBARA, R. B.; GALUCH, M. B.; SOUZA, R. B. Avaliação nacional do ensino médio e indústria cultural: da competência leitora à crise da leitura. **RIAAE**, Araraquara, v. 14, n. esp. 4, p. 1944-1959, dez. 2019.

SANTOS, M. A. G. N.; NISTA-PICCOLO, V. L. O esporte e o ensino médio: a visão dos professores de educação física da rede pública. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 65-78, jan./mar. 2011.

SANTOS, W. *et al.* A relação dos alunos com os saberes nas aulas de educação física. **Journal Physical Education**, v. 27, p. 1-17, 2016.

SANTOS NETO, J. M. **Visão do jogo**. Primórdios do futebol no Brasil. São Paulo: Cosac & Naif, 2002.

SEDORKO, C. M.; FINCK, S. C. M. Sentidos e significados do esporte no contexto da Educação Física escolar. **Journal Physical Education**, v. 27, n. 2745, p. 1-10, 2016.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SIGOLI, M. A.; ROSE JÚNIOR, D. A história do uso político do esporte. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. Brasília, v. 12, n. 2, p. 111-119, jun. 2004.

SILVA, P. R. P. *et al.* Doping survey in the youth school games in Brazil. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 23, n. 6, p. 436-440, nov./dez. 2017.

SILVA, M. M. *et al.* Norbert Elias e Michel Foucault. Apontamentos para uma tematização relacional da noção de poder. **Interthesis**, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 254-275, jan./jun. 2014.

SILVA; J. V. P.; SAMPAIO, T. M. V. Os conteúdos das aulas de educação física do ensino fundamental: o que mostram os estudos? **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 20, n. 2, p. 106-118, 2012.

SIMÕES, P. G. Ronaldo e a copa de 2002: dons e valores na construção de uma celebridade carismática. **Dispositiva**, v. 1, n. 2, p. 107-121, nov. 2012.

SIMÕES, R. *et al.* A produção acadêmica sobre ginástica: estado da arte dos artigos científicos. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 183-198, jan./mar. 2016.

SIMSON, V.; JENNINGS, A. **Os senhores dos anéis**. Poder, dinheiro e drogas nas olimpíadas modernas. São Paulo: Nova Cultural, 1992.

SLATER, P. **Origem e significado da escola de Frankfurt**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

SOARES, C. L. **Imagens da educação no corpo**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2005.

SOUZA, J. R. **O esporte na aula de Educação Física escolar**: o posicionamento dos professores. 2012, 88f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SOUZA, J. S. S.; KNIJNIK, J. D. A mulher invisível: gênero e esporte em um dos maiores jornais diários do Brasil. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 35-48, jan./mar. 2007.

SOUZA, J.; MARCHI JÚNIOR, W. A Guerra Fria e a final do campeonato mundial de xadrez de 1972: algumas possibilidades analíticas e correlacionais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 4, p. 567-581, out./dez. 2013.

SOUZA, J. A.; PAIXÃO, J. A. A prática do bom professor de Educação Física na perspectiva dos alunos do Ensino Médio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. (*online*), Brasília, v. 96, n. 243, p. 399-415, mai./ago. 2015.

STEDEROTH, D. Formação ajustada: sobre a capitalização do humano na formação e sua administração total. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 24, n. 3, p. 487-507, set./dez. 2017.

TODD, T. Esteroides Anabolizantes; Los gremlins del deporte. In: BROHM, J-M. *et al.* (Orgs.). **Materiales de sociología del deporte**. Madrid: Las ediciones de la piqueta, 1993. p. 133-165.

TORRI, D.; ALBINO, B. S.; VAZ, A. F. Sacrifícios, sonhos, indústria cultural: retrato da educação do corpo no esporte escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 499-512, set./dez. 2007.

UNESCO. **Carta Internacional da Educação Física, da Atividade Física e do Esporte**. Paris, 2015a. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/carta-internacional-da-educacao-fisica-e-esporte-2015-versao-preliminar/>>. Acesso em 8 jun. 2020.

UNESCO. **Diretrizes em educação física de qualidade (EFQ) para gestores de políticas**. Brasília, Unesco, 2015b. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231963>>. Acesso em 8 jun. 2020.

WEBER, M. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

VAZ, A. F. Corpo, educação e indústria cultural na sociedade contemporânea: notas para reflexão. **Pro-posições**, v. 14, n. 2, p. 61-75, mai./ago. 2003.

VAZ, A. F. Corpo, espetáculo, fetichismo: questões para a compreensão da indústria cultural hoje. In: DURÃO, F. A.; ZUIN, A.; VAZ, A. F. (Orgs.). **A indústria cultural hoje**. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 199-211.

VAZ, A. F. Da modernidade em Walter Benjamin: crítica, esporte e escritura histórica das práticas corporais. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 61-79, dez. 2000.

VAZ, A. F. Doping, esporte, performance: notas sobre os “limites” do corpo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 27, n. 1, p. 23-36, set. 2005.

VAZ, A. F. Duas leituras de um movimento: Norbert Elias e Theodor W. Adorno, sobre o processo civilizador. **Comunicações**, Piracicaba, v. 24, n. 3, p. 355-367, set./dez. 2017.

VAZ, A. F. Memória e progresso: sobre a presença do corpo na arqueologia da modernidade em Walter Benjamin. In: SOARES, C. L. (Org.). **Corpo e história**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 43-60.

VAZ, A. F. Reflexões de passagem sobre o lazer: notas sobre a pedagogia da Indústria Cultural. **Pensar a Prática**, v. 9, n. 1, p. 13-26, jan./jun. 2006a.

VAZ, A. F. Técnica, esporte, rendimento. In: Stigger, M. P.; LOVISOLO, H. (Orgs.). **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 135-156.

VAZ, A. F. Teoria Crítica do Esporte: origens, polêmicas, atualidade. **Revista e Esporte e Sociedade**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 1-23, fev. 2006b.

VAZ, A. F.; J. J. BASSANI. Esporte, sociedade, educação: megaeventos esportivos e educação física escolar. **Impulso**, Piracicaba, v. 23, n. 56, p. 87-98, jan./abr. 2013.

VEBLEN, T. B. **A teoria da classe ociosa**: um estudo econômico das instituições. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

VIANNA, J. A.; SOUZA, S. M.; REIS, K. P. *Bullying* nas aulas de Educação Física: a percepção dos alunos no ensino médio. **Ensaio: avaliação das políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 73-93, jan./mar. 2015.

VIEIRA, A. J. C. **Experiência, escola e formação de crianças**: estudo sobre o futebol escolar. 2013, 158f. Tese (Doutorado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

YOUNG, K. “The killing field”: cuestiones que suscita el tratamiento dado por los medios de comunicacion de masas a los disturbios del estadio de Heysel. In:

BROHM, J-M. *et al.* (Orgs.). **Materiales de sociología del deporte**. Madrid: Las ediciones de la piqueta, 1993. p. 167-186.

ZUIN, A. Morte em vídeo: necrocam e a indústria cultural hoje. In: DURÃO, F. A.; ZUIN, A.; VAZ, A. F. (Orgs.). **A indústria cultural hoje**. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 49-61.

APÊNDICES

1- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES

Gostaríamos de solicitar sua autorização para a participação de seu/sua filho (a) na pesquisa intitulada Educação Física no Ensino Médio: conhecimento dos alunos sobre o esporte. Esta pesquisa, orientada pela professora Maria Terezinha Bellanda Galuch, faz parte do Curso de Pós-Graduação em Educação (Doutorado) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e tem como objetivo analisar o domínio teórico dos alunos sobre o esporte e, conseqüentemente, as aulas de Educação Física no Ensino Médio. A participação de seu/sua filho (a) dar-se-á por meio de um questionário composto por questões objetivas e subjetivas sobre as aulas de Educação Física que tiveram ao longo do Ensino Médio e do conhecimento que possuem sobre alguns aspectos do esporte. Informamos que poderão ocorrer os desconfortos/riscos a seguir: Constrangimento diante de alguma questão de difícil compreensão, nesse caso, o aplicador tomará o cuidado em orientar o preenchimento correto do questionário.

Esclarecemos que a participação de seu/sua filho (a) é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a autorizá-la ou desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa ou à de seu/sua filho (a). Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade e a de seu/sua filho (a). Os questionários respondidos ficarão sob a responsabilidade do pesquisador para possíveis conferências futuras. Os benefícios esperados são: 1- Reflexão sobre a importância das aulas de Educação Física para a formação dos alunos; 2- Participação dos alunos na produção de conhecimento sobre as aulas de Educação Física de modo a contribuírem para a melhoria na qualidade do ensino.

Caso você tenha dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM cujo endereço consta deste documento.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo que uma delas preenchida e assinada será entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento, o que também será feito pelo pesquisador de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,.....,declaro que fui devidamente esclarecido e concordo VOLUNTARIAMENTE com a participação de meu/minha filho(a) da pesquisa coordenada pelo Professor Eduardo Borba Gilioli.

_____ Data: / /2018.

Assinatura ou impressão datiloscópica

Campo para assentimento do sujeito menor de pesquisa (para crianças escolares e adolescentes com capacidade de leitura e compreensão):

Eu,.....declaro que recebi todas as explicações sobre esta pesquisa e concordo em participar dela, desde que meu/minha pai/mãe (responsável) concorde com esta participação.

_____ Data: / /2018.

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Eduardo Borba Gilioli, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data: / /2018.

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Eduardo Borba Gilioli

Endereço: Avenida Presidente Getúlio Vargas 2448 Loanda - PR

(44 999332067/eduardoborbagilioli@hotmail.com)

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. UEM-PPG-sala 4.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3011-4444

E-mail: copep@uem.br

2- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MAIORES

Gostaríamos de solicitar sua participação na pesquisa intitulada Educação Física no Ensino Médio: conhecimento dos alunos sobre o esporte. Esta pesquisa, orientada pela professora Maria Terezinha Bellanda Galuch, faz parte do Curso de Pós-Graduação em Educação (Doutorado) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e tem como objetivo analisar o domínio teórico dos alunos sobre o esporte e, conseqüentemente, as aulas de Educação Física no Ensino Médio. A sua participação dar-se-á por meio de um questionário composto por questões objetivas e subjetivas sobre as aulas de Educação Física que tiveram ao longo do Ensino Médio e do conhecimento que possuem sobre alguns aspectos do esporte. Informamos que poderão ocorrer os desconfortos/riscos a seguir: Constrangimento diante de alguma questão de difícil compreensão, nesse caso, o aplicador tomará o cuidado em orientar o preenchimento correto do questionário.

Esclarecemos que a sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a autorizá-la ou desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os questionários respondidos ficarão sob a responsabilidade do pesquisador para possíveis conferências futuras. Os benefícios esperados são: 1- Reflexão sobre a importância das aulas de Educação Física para a formação dos alunos; 2-

Participação dos alunos na produção de conhecimento sobre as aulas de Educação Física de modo a contribuírem para a melhoria na qualidade do ensino.

Caso você tenha dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM cujo endereço consta deste documento.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo que uma delas preenchida e assinada será entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento, o que também será feito pelo pesquisador de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,.....,declaro que fui devidamente esclarecido e concordo VOLUNTARIAMENTE em participar da pesquisa coordenada pelo Professor Eduardo Borba Gilioli.

_____ Data: / /2018.

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Eduardo Borba Gilioli, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data: / /2018.

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Eduardo Borba Gilioli

Endereço: Avenida Presidente Getúlio Vargas 2448 Loanda - PR

(44 999332067/eduardoborbagilioli@hotmail.com)

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.
 Av. Colombo, 5790. UEM-PPG-sala 4.
 CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3011-4444
 E-mail: copep@uem.br

3- Questionário aplicado aos alunos

Colégio Estadual _____ Município: _____ Data: _____

Aluno (a): _____ 3ª Série

1- Indique com que frequência, durante o ensino médio, os conteúdos abaixo fizeram parte das aulas de educação física, sendo 0 para nunca e 4 para muito frequente. Quanto maior o número maior a frequência.

Dança – forró	0	1	2	3	4
Dança – valsa	0	1	2	3	4
Dança – samba	0	1	2	3	4
Dança – break	0	1	2	3	4
Dança – fandango	0	1	2	3	4
Dança – funk	0	1	2	3	4
Dança – vanerão	0	1	2	3	4
Dança – outra? qual?	0	1	2	3	4
Dança – outra? qual?	0	1	2	3	4
Dança – outra? qual?	0	1	2	3	4
Esporte –voleibol	0	1	2	3	4
Esporte – futsal	0	1	2	3	4
Esporte – tênis de mesa	0	1	2	3	4
Esporte – rugby	0	1	2	3	4
Esporte – handebol	0	1	2	3	4
Esporte – basquetebol	0	1	2	3	4
Esporte – atletismo	0	1	2	3	4
Esporte – outro? qual?	0	1	2	3	4
Esporte – outro? qual?	0	1	2	3	4
Ginástica – rítmica (corda, bola, arco, maça e fita)	0	1	2	3	4
Ginástica – artística (solo, barra fixa, argolas...)	0	1	2	3	4
Ginástica – de condicionamento (alongamento, pular corda, aeróbica...)	0	1	2	3	4
Ginástica – circense (malabares, tecido, trapézio...)	0	1	2	3	4
Ginástica – geral (rolamentos, paradas, estrelas...)	0	1	2	3	4
Ginástica – outra? qual?	0	1	2	3	4
Ginástica – outra? qual?	0	1	2	3	4
Ginástica – outra? qual?	0	1	2	3	4
Jogo – bets	0	1	2	3	4
Jogo – queimada	0	1	2	3	4
Jogo – rouba bandeira	0	1	2	3	4
Jogo – pega-pega	0	1	2	3	4
Jogo – dama	0	1	2	3	4
Jogo – trilha	0	1	2	3	4
Jogo – estafeta	0	1	2	3	4

Jogo – outro? qual?	0	1	2	3	4
Jogo – outro? qual?	0	1	2	3	4
Jogo – outro? qual?	0	1	2	3	4
Luta – sumô	0	1	2	3	4
Luta – jujitsu	0	1	2	3	4
Luta – judô	0	1	2	3	4
Luta – MMA	0	1	2	3	4
Luta – muaythai	0	1	2	3	4
Luta – capoeira	0	1	2	3	4
Luta – taekwondo	0	1	2	3	4
Luta – outra? qual?	0	1	2	3	4
Luta – outra? qual?	0	1	2	3	4
Luta – outra? qual?	0	1	2	3	4

2- De acordo com as respostas dadas no item 1, marque um x na coluna que indica como foram desenvolvidos os conteúdos:	Não teve o conteúdo	Aulas Práticas	Aulas teóricas
Dança - forró			
Dança – valsa			
Dança – samba			
Dança – break			
Dança – fandango			
Dança – funk			
Dança – vanerão			
Dança – outra? qual?			
Dança – outra? qual?			
Dança – outra? qual?			
Esporte – voleibol			
Esporte – futsal			
Esporte – tênis de mesa			
Esporte – rugby			
Esporte – handebol			
Esporte – basquetebol			
Esporte – atletismo			
Esporte – outro? qual?			
Esporte – outro? qual?			
Esporte – outro? qual?			
Ginástica – rítmica (corda, bola, arco, maça e fita)			
Ginástica – artística (solo, barra fixa, argolas...)			
Ginástica – de condicionamento (along., pular corda...)			
Ginástica – circense (malabares, tecido, trapézio...)			
Ginástica – geral (rolamentos, paradas, estrelas...)			
Ginástica – outra? qual?			
Ginástica – outra? qual?			
Ginástica – outra? qual?			
Jogo – bets			
Jogo – queimada			
Jogo – rouba bandeira			
Jogo – pega-pega			
Jogo – dama			
Jogo – trilha			
Jogo – estafeta			
Jogo – outro? qual?			
Jogo – outro? qual?			

Jogo – outro? qual?			
Luta – sumô			
Luta – jiu-jitsu			
Luta – judô			
Luta – MMA			
Luta – muaythai			
Luta – capoeira			
Luta – taekwondo			
Luta – outra? qual?			
Luta – outra? qual?			
Luta – outra? qual?			

3- Indique a frequência com que, durante o ensino médio, nas aulas de educação física, você estudou os aspectos do esporte listados abaixo, sendo 0 para nunca e 4 para muito frequente. Quanto maior o número maior a frequência.

Briga entre torcidas	0	1	2	3	4
Doping	0	1	2	3	4
Esporte e Saúde	0	1	2	3	4
<i>Fair play</i> (jogo limpo)	0	1	2	3	4
Ídolos esportivos	0	1	2	3	4
Indústria Cultural e Esporte de Rendimento	0	1	2	3	4
Oportunidade profissional/Possibilidade de ascensão social	0	1	2	3	4
Origem do esporte	0	1	2	3	4
Regras, tática e estratégia de competição	0	1	2	3	4
Socialização	0	1	2	3	4
Técnica dos movimentos corporais	0	1	2	3	4

3.1- Em que período histórico e como as competições esportivas surgiram?

3.2- Compare as práticas corporais realizadas na Antiguidade e na Idade Média com o esporte atual, apontando características de cada uma dessas práticas:

	Antiguidade/Idade Média	Atualidade
Objetivos		
Regras		
Praticantes		
Técnicas corporais		
Nível de violência		

4- Enumere em ordem crescente os meios que mais contribuíram para o seu conhecimento sobre o esporte. Deixe em branco os itens que você considera que não contribuíram para esse conhecimento:

Clubes	
Academia	
Associações esportivas	
Escola (aulas de educação física)	
Revistas	
Jornais	
Livros	
Televisão	
Internet	

Celular	
Cinema	
Rádio	
Escolas de futebol ou de outros esportes	

ANEXOS

1- Autorização da Secretaria de Estado da Educação do Paraná

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO – SUED**

PROTOCOLO Nº 15.041.446-0

Curitiba, 01 de março de 2018.

DECLARAÇÃO

Senhor Coordenador:

Declaramos que esta Superintendência de Educação está de acordo com a condução do projeto de pesquisa intitulado “A Educação Física no Ensino Médio: o que os alunos sabem sobre o esporte?”, do aluno Eduardo Borba Gilioli, do Curso de Doutorado em Educação, da UEM, para realização de pesquisa com estudantes do Ensino Médio, sob a orientação da Profª Drª Maria Terezinha Bellanda Galuch, nos Colégios Estaduais Ary João Dresh, Reynaldo Massi, Princesa Izabel e Agrícola Estadual do Noroeste.

Note-se que a presente pesquisa deve seguir a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS e complementares.

Atenciosamente,


Ines Carnieletto
Superintendente da Educação
Decreto nº 6186/17

SEED/CG

Av. Água Verde, 2140 | Vila Isabel | CEP: 80.240-900 | Curitiba – PR | Brasil | Fone: (41) 3340-1500

2- Autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da UEM



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Educação Física no Ensino Médio: conhecimento dos alunos sobre o esporte.

Pesquisador: Maria Terezinha Bellanda Galuch

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 83431718.9.0000.0104

Instituição Proponente: CCH - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.660.979

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa proposto por pesquisador vinculado à Universidade Estadual de Maringá.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral da pesquisa é avaliar o domínio teórico dos alunos sobre o fenômeno esportivo à luz da Teoria Crítica da Sociedade. Os objetivos específicos são: 1) Identificar quais são os conteúdos predominantes no ensino da Educação Física; 2) Compreender o nível de participação dos alunos nas atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física; 3) Verificar em que medida os alunos se apropriaram dos conceitos básicos do esporte durante o ensino médio; 4) Analisar como os alunos avaliam a influência de algumas instituições sociais no aprofundamento do conhecimento sobre o esporte.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avalia-se que os possíveis riscos a que estarão submetidos os sujeitos da pesquisa serão suportados pelos benefícios apontados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Será utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário baseado na Escala Likert, especialmente elaborado para os fins dessa pesquisa. Após a aprovação da Secretaria de Estado de Educação Paraná (Seed) e do Comitê de Ética da Plataforma Brasil será aplicado um teste do questionário com o intuito de aperfeiçoar o instrumento de acordo com os objetivos da pesquisa

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** cocep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 2.660.979

(o teste será realizado em uma turma do ensino médio noturno de uma das escolas selecionadas). A amostra e a população da pesquisa serão compostas por aproximadamente 258 alunos do terceiro ano do ensino médio matutino de escolas dos municípios de Nova Londrina, Marilena e de Diamante do Norte, na faixa etária de 16 a 17 anos. Esses municípios foram selecionados por apresentarem o maior IDEB do Núcleo Regional de Educação de Loanda, PR, no ano de 2015 (8ª série/9º ano). Os alunos avaliados em 2015, em 2018 estão no terceiro ano do ensino médio. O período matutino foi escolhido por ser o turno que engloba a grande maioria das matrículas e pelo fato de algumas escolas não possuírem ensino médio vespertino. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) sobre o Censo Escolar de 2016, apenas 22,4% das matrículas do ensino médio são no período noturno (BRASIL, 2017). Os alunos do terceiro ano foram selecionados por representarem o final da Educação Básica.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta Folha de Rosto devidamente preenchida e assinada pelo responsável institucional. O cronograma de execução é compatível com a proposta enviada. Descreve gastos sob a responsabilidade do pesquisador. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido contempla as garantias mínimas preconizadas. Apresenta as autorizações necessárias.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá é de parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa apresentado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Face ao exposto e considerando a normativa ética vigente, este Comitê se manifesta pela aprovação do protocolo de pesquisa em tela. O PESQUISADOR DEVERÁ APRESENTAR RELATÓRIO FINAL ATÉ: 30/06/2019.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1076571.pdf	13/03/2018 19:53:55		Aceito
Outros	AutsuperintendenteSEED.pdf	13/03/2018 19:53:09	Maria Terezinha Bellanda Galuch	Aceito
Outros	RESPOSTA.docx	13/03/2018 19:50:53	Maria Terezinha Bellanda Galuch	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TALE.pdf	13/03/2018 19:34:19	Maria Terezinha Bellanda Galuch	Aceito

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3011-4597

Fax: (44)3011-4444

E-mail: copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 2.660.979

Justificativa de Ausência	TALE.pdf	13/03/2018 19:34:19	Maria Terezinha Bellanda Galuch	Aceito
Outros	concordancia_caa_eduando_gilioli.pdf	12/03/2018 18:09:53	Maria Terezinha Bellanda Galuch	Aceito
Outros	AutSEED.pdf	21/02/2018 12:08:01	Maria Terezinha Bellanda Galuch	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	BP.docx	16/02/2018 23:00:14	Maria Terezinha Bellanda Galuch	Aceito
Outros	Termodecompromisso.pdf	16/02/2018 22:58:04	Maria Terezinha Bellanda Galuch	Aceito
Outros	CASEED.pdf	16/02/2018 22:55:30	Maria Terezinha Bellanda Galuch	Aceito
Outros	AM.pdf	16/02/2018 22:53:35	Maria Terezinha Bellanda Galuch	Aceito
Outros	ProjetoSEED.docx	16/02/2018 22:50:09	Maria Terezinha Bellanda Galuch	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	16/02/2018 22:45:48	Maria Terezinha Bellanda Galuch	Aceito
Outros	ProtocoloSEED.pdf	16/02/2018 22:41:57	Maria Terezinha Bellanda Galuch	Aceito
Folha de Rosto	FR.pdf	16/02/2018 22:40:48	Maria Terezinha Bellanda Galuch	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARINGÁ, 17 de Maio de 2018

Assinado por:
Ricardo Cesar Gardiolo
(Coordenador)

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br