

# FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: problematizando o esporte e o movimento olímpico

*Pedro Xavier Russo Bonetto*<sup>54</sup>  
*Rubens Antonio Gurgel Vieira*<sup>55</sup>

**Resumo:** O presente artigo versa sobre a formação inicial em Educação Física, em relação à necessidade da problematização dos discursos sobre o esporte institucionalizado e integrante do programa olímpico e as olimpíadas como megaevento. Parte das discussões, debates e experiências pedagógicas desenvolvidas por dois professores de ensino superior de instituições privadas do Estado de São Paulo. Assim, destacam-se as preocupações de uma formação superior como esfera democrática e de formação crítica, capazes de promover enlances de problematização e desconstrução dos discursos sobre esporte de alto rendimento, megaeventos esportivos e seus efeitos na Educação Física escolar.

**Palavras-chave:** Educação Física. Formação. Esporte. Jogos Olímpicos.

**Abstract:** This article deals with the initial training in Physical Education, in relation to the need to problematize the discourses on institutionalized sport and part of the Olympic program and the Olympics as a mega event. Part of the discussions, debates and pedagogical experiences developed by two higher education teachers from private institutions in the State of São Paulo. Thus, the concerns of higher education as a democratic and critical education sphere, capable of promoting problematization and deconstruction of discourses on high performance sports, sports mega-events and scholar Physical Education, are highlighted.

**Keywords:** Physical Education. Education background. Sport. Olympic Games.

## Introdução

O ano de 2020 deveria receber a 32ª edição dos Jogos Olímpicos de Verão, com sede em Tóquio, no Japão – evento adiado para 2021 devido a pandemia de corona vírus. Existe nessa junção de acontecimentos algumas

54 Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), mestre em Educação também pela FEUSP, professor da rede municipal de São Paulo e da Faculdade Flamingo (FaFla) e membro do Grupo de Estudo Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da USP. E-mail: pedro.bonetto@usp.br.

55 Doutor em Currículo pela Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (FE/UNICAMP). Mestre em Didática pela FEUSP. Membro do Grupo de Estudo Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da USP. Graduado em Educação Física pela FEFISO. Professor da Faculdade de Educação Física de Sorocaba (FEFISO/ACM-Sorocaba). Coordenador do Grupo de Estudos em Pedagogia da Educação Física da FEFISO-Sorocaba. E-mail: rubensgurgel@hotmail.com.

possibilidades de potencializar o pensamento: as Olimpíadas modernas nascem sob o discurso da união dos povos, enquanto a pandemia nos provoca, em níveis físicos e afetivos, um afastamento brutal.

Contradições pandêmicas à parte, o movimento olímpico perdura como um dispositivo importante no campo da Educação Física, que promove uma intensa circulação de discursos sobre os esportes, produz subjetividades e cria inúmeras representações.

Quanto aos protagonistas deste espetáculo, não sabemos muito, apenas informações restritas que nos chegam através dos meios de comunicação, geralmente os momentos de glória do atleta, salários, contratos milionários e bens acumulados. Em seus depoimentos, tudo parece ir sempre bem. Numa soma de imagens fragmentadas, construímos, em nossa imaginação, uma representação sincrética daquilo que pode ser verdadeiro neste mundo tão cercado de mitificações (FERREIRA; MASCARENHAS, 2002, p. 35).

Com uma enxurrada de notícias e informações, poucas pessoas, mesmo aquelas que não possuem qualquer proximidade com o esporte no cotidiano, conseguem permanecer alheias a esta trama discursiva e seus efeitos.

Ao final das competições, toda a imprensa se perguntou o que teria provocado tamanho fracas-

so de nossos atletas. **Da falta de preparação psicológica a ausência de investimento nas categorias de base para a formação de atletas, todos tinham uma opinião a dar.** Entretanto, tal resultado não maculou a imagem do espetáculo e nem diminuiu sua importância frente ao agenciamento dos investimentos realizados pelas grandes corporações da mídia (FERREIRA; MASCARENHAS, p. 40, 2002, grifo nosso).

Dentre estes discursos, o que nos chama mais atenção é, sempre logo após ao término do evento, *a culpabilização da Educação Física escolar no que se refere o baixo desempenho brasileiro no quadro de medalhas.* Jornalistas, ex-atletas, comentaristas esportivos e até, infelizmente, estudiosos do esporte, continuam de maneira absolutamente equivocada atribuindo a Educação Física escolar o papel de formar atletas.

Exemplo desse contexto foram as inúmeras defesas acerca da permanência da Educação Física enquanto componente curricular na recente reforma do Ensino Médio no ano de 2017. Na ocasião, inúmeras vezes se levantaram para defender a Educação Física Escolar, entretanto, não para iluminar a importância da disciplina enquanto responsável por uma parcela da cultura humana, da qual os discentes

possuem direito ao acesso e criação<sup>56</sup>.

Especificamente no campo da formação, o pressuposto aqui é de que os enunciados olímpicos performatizam de modo transversal os estudantes de ensino superior, impactando tanto nas disciplinas dos próprios cursos de formação, ao incorporarem os enunciados sobre esporte olímpico, quanto na prática pedagógica destes professores e professoras.

O ponto de partida é a pesquisa de Daólio (1997) que investigou o trabalho desenvolvido por professores da rede pública, demonstrando que a formação profissional eminentemente esportiva, ocorrida nas décadas de 1970 e 1980, homogeneiza o trabalho destes docentes, pois a formação esportiva é reproduzida nas suas aulas.

Dessa maneira, o presente artigo é fruto de um debate entre dois professores universitários de instituições de ensino superior privado (IESP), dos cursos de Educação Física – licenciatura e bacharel, ao que se refere a formação inicial e o ensino dos esportes, em especial, ao processo de esportivização das práticas corporais, o fenômeno esportivo, os Jogos Olímpicos e a implicação destes na Educação Física escolar.

Dada a importância destes assuntos, compreendemos a

formação como um espaço democrático, de resistência aos discursos essencializados e reducionistas, de diversas matizes. Nessa concepção, propomos neste texto uma incursão teórica acerca das possibilidades de tematização e problematização dos discursos olímpicos nos currículos do ensino superior e as possíveis reverberações nas práticas pedagógicas advindas desta formação. Assim, o texto em questão reúne elementos que os autores pensam ter abordado em suas aulas, no sentido de desestabilizar visões ingênuas<sup>57</sup> e românticas sobre o esporte e os Jogos Olímpicos.

Diante do exposto, buscamos interrogar os discursos esportivistas e olimpistas como forma de municiar discussões formativas no âmbito da Educação Física. Questões como: Quais valores e subjetividades se relacionam com o olimpismo contemporâneo? Quem são e o que representam as pessoas do Comitê Olímpico Internacional (COI)? O importante é competir? Respeitar? Ou ser *Citius, Altius, Fortius*? Ganham os melhores atletas e países? Que prática corporal está dentro do programa olímpico? Sob qual preço? Quem participa das decisões do esporte olímpico? Quem participa do evento? Quem o constrói? Quais estão

56 Quando não se referiam ao olimpismo, os argumentos em defesa da presença da Educação Física na escola direcionavam o foco para a luta contra o sedentarismo, a defesa da prática acrítica de atividade física e ao estabelecimento de padrões de saúde no famigerado conceito de qualidade de vida.

57 No sentido utilizado por Neira (2014), “[...] primeira categoria, aqui denominada de “visão ingênuas”, constata-se a transformação das aulas de educação física em ocasiões para a fixação da gestualidade esportiva e a ingenuidade do entendimento linear entre o ensino do esporte e a aprendizagem de comportamentos que transcendem a vivência corporal”.

excluídos? As tematizações em torno deste tema são infinitas e absolutamente complexas, certamente qualquer curso de formação inicial não dará conta de debater-los, todavia isso não impede que os docentes adentrem as tramas discursivas com um olhar crítico, expondo suas inúmeras relações de poder.

As ferramentas conceituais aqui empregadas remetem em aos estudos advindos das Ciências Humanas, em especial um diálogo entre as teorizações críticas, pós-críticas e os Estudos Culturais.

Corroborando com Silva (2011), entendemos que a teorização pós-crítica não é a superação das teorias críticas. Ao contrário, as perspectivas se combinam para nos ajudar a compreender as relações de poder e controle que compõem os artefatos culturais. Nessa perspectiva, no âmbito da educação, as teorias pós-críticas abordam com ênfase as preocupações com a diferença, com as relações saber-poder, o multiculturalismo, as diferentes culturas. Por isso, o currículo escolar é compreendido como uma questão de subjetividade, identidade e diferença.

Os Estudos Culturais, por sua vez, compõem um campo anti-disciplinar que imaginam a arena cultural como o *lócus* propositivo de uma luta pela política da diferença (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 1995). Resultado de uma alquimia que busca um conhecimento útil para enfrentar as disputas no amplo domínio

da cultura humana, quase sempre operam de forma pragmática, estratégica e auto reflexiva a partir de uma ética orientada para as camadas marginalizadas. Assim sendo, é muito difícil de definir como algo único, podendo ser mais bem compreendido como uma rede de pesquisa que partilha do compromisso de examinar práticas culturais a partir do ponto de vista dos excluídos, visando transformar relações de poder.

Nesta concepção, a cultura é, simultaneamente o terreno de análise, objeto de estudo e local de crítica e intervenção, com operações sem garantias e sempre processuais, contextuais, momentâneas. Tais lutas por significado são intermináveis lutas por recursos, e acontecem por uma política cultural atravessada por um discurso empresarial majoritário, hegemônico, dominante. Em suma, todas as referências dos Estudos Culturais realizaram experiências do pensamento não essencializadas, eticamente orientadas para a desconstrução de naturalizações excludentes, injustas e profundamente articuladas com uma governamentalidade neoliberal.

### **O esporte como prática corporal institucionalizada e integrante do programa olímpico**

Segundo Stigger (2005), o esporte enquanto tradição inventada – conceito tomado de Eric

Hobsbawm, remete à Inglaterra do século XVIII, fruto de um momento de impulsionamento da industrialização, uma virada para antropocentrismo e modernização social. Todavia, nos apoiamos em Bracht (1997) para entender que a popularização e globalização do fenômeno esportivo não esteve à margem da expansão capitalista, ao contrário, veio em sua esteira. A esportivização não somente expandiu mercados e serviu de espaço para a circulação de discursos consumistas como levou seus valores para outras práticas corporais. Nesse sentido, muitas manifestações sofreram transformações que promoveram distância das práticas modernas, esportivizadas, do formato, filosofia e subjetividades, característicos das práticas como elas ocorrem socialmente ou quando foram criadas.

Ferreira e Mascarenhas (2002) já escreveram que as regras de algumas modalidades esportivas chegam a ser alteradas para melhor se adequarem ao formato/tempo dos veículos de transmissão, atrair em maior atenção por parte dos espectadores e permitirem a devida inserção de anúncios e mensagens dos organizadores e patrocinadores do evento. Exemplificam citando a esgrima, que na ocasião dos jogos de Atenas, teria sofrido mudanças significativas em suas regras e materiais. O tempo da competição diminuiu, o número de integrantes por equipe passou de cinco para quatro, os fios

presos aos atletas se tornaram olhos eletrônicos, o uniforme colorido para melhor visualização e identificação das equipes foram alterações exigidas pelo COI.

Não defendemos aqui a manutenção da prática corporal em uma versão supostamente original, ou tal como ele aparentemente foi criado. É certo que toda produção humana, o que chamamos de forma geral de cultura, é algo em constante transformação, e que estas transformações acontecem por inúmeros fatores, nem todos por questões econômicas ou políticas<sup>58</sup>. Logo, é difícil avaliar os efeitos destas transformações.

A princípio, é a política, a economia, o Estado, ou o mercado o fator mais determinante em relação à cultura? É o Estado que, através de suas políticas legislativas, determina a configuração da cultura? Ou são os interesses econômicos ou as forças de mercado com a sua —mão oculta— que estão de fato determinando os padrões de mudança cultural? São os legisladores, os guardiões da moral ou as —classes dominantes que determinam a passagem, em certo momento, de um modo de regulação a outro [...]. Que forças deveriam exercer a regulação cultural? [...] (HALL, 1997, p. 14).

Na perspectiva dos Estudos Culturais, o significado surge

58 Essa discussão também foi desenvolvida por Carravetta (1996), que a partir de G. Murdock (1975, *apud* CARRAVETTA, 1996) são quatro fatores envolvidos nos processos de mudança cultural: inovação, aceitação social, eliminação seletiva, integração.

não das coisas em si, diretamente da realidade, mas a partir dos jogos da linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas. Um discurso produzido, quando entra no jogo discursivo (científico, jornalístico, do senso comum etc.) está “em jogo”, disponível para ser apropriado, ressignificado e atualizado por quem tiver poder neste processo.

De acordo com Hall (1997), isto pode soar um tanto conspirativo, mas sem dúvida implica em questões de poder, razão pela qual continuamos dizendo que a cultura está inscrita e sempre funciona no interior do — jogo do poder.

Outra questão que pode ser alvo que análise é justamente a limitação da experiência das práticas corporais, tais como elas ocorrem socialmente. *Vale a pena perder suas características (filosofia<sup>59</sup>) e se desconstituir em prol dos aspectos mercadológicos advindos com a inclusão no evento?*

Continuando com exemplos, podemos citar os casos do judô, do Tae-kwon-do, *Karatê*, golfe, e outras tantas práticas corporais, que sofreram mudanças por conta da esportivização moderna e do ingresso/manutenção no programa olímpico.

Na segunda metade da década de 1990, quando a Confederação Brasileira de Taekwondo se filia ao COB, é que a modalidade passa a acelerar o processo de esportivização, visando às com-

petições realizadas pelo Comitê Olímpico Internacional e seus filiados. Nesse sentido, o Movimento Olímpico funcionou como “mola propulsora” para o processo de esportivização do Tae-kwon-do e **para que a descaracterização deste enquanto Arte Marcial, com saberes, sentidos e significados próprios, acelerasse** (RIOS, 2005, p. 50, grifo nosso).

Mais recentemente, em uma revista especializada a matéria jornalística intitulada *Como salvar o golfe olímpico*, o autor Shane Ryan considera o formato pouco atraente, já que a classificação por *ranking* limita o número de atletas por países e deixaria grandes golfistas de fora. Também afirma que o torneio não é atraente para os jogadores e propõe a disputa por equipes. De acordo com a Federação Internacional de Golfe (IGF), os quinze melhores do mundo estão classificados, com um limite de quatro atletas por país. Algo que poderia ser bom para a expansão da modalidade no mundo, porém, de acordo com a matéria reduz a qualidade do evento<sup>60</sup>.

Refém das decisões políticas e econômicas de quem dirige o esporte olímpico, outro exemplo bastante recente é a exclusão do *Karatê* dos jogos de Paris em 2024. Sem as devidas explicações, após tantas exigências e regulações, com milhares de

59 Aqui no sentido tal como utilizado popularmente, sobretudo, nas artes marciais.

60 Disponível em: <http://globoesporte.globo.com/olimpiadas/noticia/2014/10/revista-mais-influente-do-mundo-sobre-golfe-critica-torneio-olimpico-chato.html>. Acesso em: 20 maio 2020.

praticantes espalhados por praticamente todos os países do mundo, mais popular do que o Tae-kwon-do, a esgrima ou o tiro com arco, o esporte que nem pode estrear em Tóquio está oficialmente fora das Olimpíadas de Paris 2024. A suspeita da exclusão é de que são muitos estilos, organizações, federações que disputam historicamente os significados da arte marcial. Significados que vão desde os mais tradicionais como: pontuação apenas por desistência, proteção apenas de luvas e protetores de boca, rigor na marcação dos pontos e sem divisão de peso; até regras e formas de organização mais recentes, tais como: pontos múltiplos, uso de protetores de boca, luvas, protetor de tórax, caneleiras, com divisão de peso.

A exclusão do Karatê provavelmente diminui a exposição e a divulgação da luta pelo mundo, mas a pergunta importante é: *Vale a pena homogeneizar uma arte marcial milenar, tão enraizada na cultura japonesa a partir de elementos filosóficos e sociológicos, a custas de um evento que ultimamente pouco tem inspirado credibilidade?*

Não trazemos a resposta. Nem para a inclusão, nem para a exclusão do Karatê do programa olímpico. O que nos potencializa pensar é sobre o direito e o poder de uma instituição em regular as práticas corporais, os países, as organizações e as pessoas.

Aqui, somos induzidos a refletir se os desmandos e critérios

do COI, não produzem os mesmos efeitos que as corporações transnacionais de comunicação produzem na cultura global, tal como Hall (1997) denunciou. O autor descreve que as gigantes das comunicações (aqui relacionamos com o COI) tendem a favorecer a transmissão para o mundo de um conjunto de produtos culturais estandardizados, com tecnologias ocidentais padronizadas, apagando as particularidades e diferenças locais e em seu lugar produzem uma cultura mundial homogeneizada e ocidentalizada.

Sobre esta disputa por significados, Hall (1997) utiliza o termo "política cultural" e afirma que as lutas pelo poder sejam cada vez mais, simbólicas e discursivas.

Queiramos ou não, aproveamos ou não, as novas forças e relações postas em movimento por este processo estão tornando menos nítidos muitos dos padrões e das tradições do passado. Por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica no novo milênio (p. 4).

## O movimento olímpico

O que comumente chamamos de Jogos Olímpicos<sup>61</sup>, popularmente Olimpíadas, tem a sua origem ligada às práticas festivas da Grécia antiga. De acordo com

61 As modernas Olimpíadas, ou seja, o período em que ocorrem as edições dos Jogos Olímpicos, dividem-se em Jogos de Inverno e de Verão, ocorrem de quatro em quatro anos, como na Antiguidade (RÚBIO, 2010, p. 57).

Rúbio (2010) o projeto de restauração dos Jogos Olímpicos como na Grécia Helênica foi apresentado em 25 de novembro de 1892 quando da ocasião do 5º aniversário da União das Sociedades Francesas de Esportes Atlético, que teve como paraninfo o Barão de Coubertin.

Pierre de Coubertin “considerava que o esporte, além de ser um eficiente meio para a formação do indivíduo, deveria ser também o veículo mais direto de comunicação, compreensão e pacificação entre os povos” (CARRAVETA, 1997, p. 43).

O olimpismo é uma filosofia de vida, exaltando e combinando em um todo equilibrado as qualidades do corpo, da vontade e da mente. Combinando o esporte com a cultura e a educação, o Olimpismo procura criar um modo de vida baseado na alegria do esforço, no valor educacional do bom exemplo, na responsabilidade social e no respeito pelos princípios éticos fundamentais universais (INTERNATIONAL OLYMPIC COMMITTEE, 2016, p. 11 *apud* CARRAVETA, 1997).

Mas bem distante desta concepção, já no século XIX, surge o que chamamos de Jogos Olímpicos modernos. Destas duas concepções, surge na contemporaneidade uma outra ideia de jogos olímpicos. Compreendido de forma híbrida, pouco se preserva do sentido atribuído na festividade da cultura helenística e do romantismo da concepção humanística de união entre os países.

Todavia, seus 110 anos de existência o Movimento Olímpico tem oferecido mostras de uma relação próxima com as transformações políticas e sociais mundiais. Apesar de sua declaração e tendência apolíticas ele se viu envolvido em várias situações extra esportivas ao longo do século XX que por vezes alterou seus rumos e determinou novas concepções (RÚBIO, 2010).

Os Jogos Olímpicos, segundo Aguilera (1992 *apud* CARRAVETA, 1996, p. 53), são objeto social em regime de monopólio do COI, que atua como uma empresa multinacional em que o risco decorrente do sistema de economia de mercado e de livre empresa praticamente não existe. O Comitê Olímpico Internacional desfruta de todas as vantagens de uma empresa privada sem sofrer seus inconvenientes.

Protestos contra a realização dos jogos, denúncias de corrupção, conivência com crimes ambientais, defesa do evento por questões meramente econômicas, críticas à prática corporal olímpica, contradições sobre o acesso ao evento.

A proposta aqui é trocarmos uma formação técnica que repete discursos como: “a Educação Física brasileira é ruim porque não forma atletas”, ou “os maus resultados nos eventos esportivos são de responsabilidade da Educação Física escolar”; por uma formação inicial capaz de analisar as inúmeras contradições ligadas a essa concepção contemporânea de jogos olímpicos.

Começamos pelo conceito de legado olímpico, ou seja, do latim *legatum* – aquilo que fica como testamento. De forma geral, diz respeito a todo patrimônio material (infraestrutura das cidades, parques olímpicos, projetos de educação para o esporte) e imaterial (ganhos em imagem, relacionamento internacional, consolidação de parcerias político-econômico-esportivas) que a competição olímpica traz e deixa como contribuição para o país e a cidade sede (MESQUITA, BUENO, 2018).

Mesquita e Bueno (2018, p. 97) ao analisarem as matérias da imprensa em relação ao legado olímpico dos jogos do Rio de Janeiro apontam que prioritariamente a percepção é negativa.

A percepção da mídia em relação ao legado olímpico foi prioritariamente negativa: 17 dos 30 textos analisados (56% do total) assumiam uma perspectiva desfavorável, dos quais 10 (33,33%) contemplavam negativamente o legado da Rio 2016. 7 textos (23,66% do total) traziam uma avaliação positiva em termos do legado olímpico, com 4 deles (13,33%) a ele se referindo de forma integralmente positiva. Outros 6 textos (20% do total) incluíam simultaneamente informações positivas e negativas em relação a este tema, configurando um equilíbrio ou neutralidade para esta avaliação.

Importante notar as diferentes dimensões que se relacionam aos jogos e seus legados. Um exemplo é o que podemos

chamar de legado ambiental. Sobre esse, nos Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro, é possível afirmar que foi uma das heranças que menos se concretizaram.

Dos nove projetos da área presentes no Plano de Políticas Públicas (documento que reúne todas as obras de legado que deveriam ter sido concluídas até os Jogos), somente as 17 ecobarreiras construídas para reter o lixo que chega à Baía de Guanabara foram mantidas, de forma plena, um ano após os Jogos. O restante das obras de saneamento e de recuperação das lagoas da Barra da Tijuca e de Jacarepaguá ficou pela metade. Nem mesmo os eco-barcos sobreviveram após os Jogos. As onze embarcações usadas para ajudar na retirada do lixo flutuante saíram totalmente de operação no mês passado, em meio à crise financeira do estado<sup>62</sup>.

Importante também compreender que não se trata de um fenômeno ocorrido apenas no Brasil. No Japão, acusações de corrupção, explosão de custos e violações trabalhistas também são temas que ofuscam os preparativos para o evento.

O Ministério Público francês conduz há anos um inquérito contra Tsunekazu Takeda, por suspeita de ter comprado votos na eleição para os Jogos de 2020. Ele liderava a equipe de candidatura e permaneceu até o fim de junho no cargo de presidente do Comitê Olímpico Japonês. Além

62 Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/um-ano-apos-olimpiada-que-ficou-de-legado-para-rio-21666449>. Acesso em: 20 maio 2020.

de acusações de corrupção, os organizadores têm que encarar uma explosão dos gastos. No começo dos planejamentos, foram calculados custos de 6,6 bilhões de dólares, dos quais os contribuintes – anunciava-se com orgulho – não arcariam com nem um centavo. Até que, três anos atrás, uma comissão convocada por Yuriko Koike, prefeita da capital, chegou a uma estimativa de até 30 bilhões de dólares, definitivamente onerando os cofres públicos. Como o endividamento estatal do Japão já passa de 200% do PIB, gerações inteiras terão que trabalhar para pagar a sobrecarga olímpica<sup>63</sup>.

## **Ensino superior como esfera democrática e de formação crítica**

Para Giroux (2003) estamos vivenciando uma crise da cultura política, com a naturalização dos discursos financeiristas que comprometem qualquer participação democrática e contaminam todas as esferas políticas humanas – uma financeirização da vida que impede o jogo democrático.

De maneira análoga, o ensino superior enfrenta contexto igualmente crítico, cada vez mais colonizado pela discursividade empresarial, sujeito a políticas e práticas que impedem a manifestação da diferença – aqui entendida como os processos identitários alijados do âmbito público, desconsiderado nas

ações públicas e condenados ao ostracismo social e material, o que acaba por gerar vida extremamente violentadas em direitos básicos.

Esse ambiente inóspito para a produção cultural que enfrente a monetarização do pensamento vem acompanhado por efeitos colaterais como a desesperança, o ceticismo para com o engajamento político e a condenação da política nacional como “impura” (GIROUX, 2003, p. 15), suja, inimiga da ordem doutrinária que se enamora com o fascismo. Para além da cultura do ceticismo e como resistência ao pensamento autoritário e destruidor de potencialidades coletivas, são fundamentais forjar relações que articulam poder discursivo e material, utilizando da natureza reguladora da cultura e seu poder circulatório para combater as hegemonias e exercer protagonismo crítico.

Uma conexão política-pedagógica essencial para abrir espaço para o minoritário, para o pensamento que não se enquadra nas normas dominantes, uma forma de pensar e agir que tenha como fim a construção de uma sociedade mais justa, menos violenta com seus habitantes.

O professor se torna, assim, aquilo que Giroux chama de “intelectual público” (GIROUX, 2003, p. 45). Um docente que utiliza a linguagem como uma forma de inspiração, provocação, experimentação, luta política por uma cultura democrática vibrante que proporcione recursos simbólicos e materiais para

63 Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/a-um-ano-dos-jogos-ol%C3%ADmpicos-t%C3%B3quio-tenta-abafar-cr%C3%ADticas/a-49721779>. Acesso em: 20 maio 2020.

que todos desenvolvam suas formas de pensar, expressar e se relacionar – principalmente participar de forma crítica das relações que regulam a cultura.

Para Simon (1995), a política educacional é influenciada pelos sujeitos que ativamente participam do processo decisório nas estruturas da organização burocrática – papel que entendemos como inerente à prática docente. É desta forma que os professores podem ser responsabilizados no cotidiano escolar pelas formas como engajam nas discursividades, rejeitando uma função meramente transmissora e entendendo a pedagogia como um ato de descentramento, cruzamento de fronteiras, construção de diálogos e tradução dos anseios marginais (GIROUX, 1995).

Diante dos argumentos em defesa de um professor intelectual público que luta por uma por um ensino superior como uma esfera democrática, apresentamos na sequência uma articulação entre os pressupostos esportivistas e olimpistas como alinhados a uma sociedade neoliberal que deforma a participação democrática, apresentando argumentos e exemplos que defendem uma pedagogia pós-crítica que anseia pela construção de uma sociedade menos excludente e opressora.

### **As problematizações no cotidiano da formação**

Tradicionalmente, os cursos de formação de professores

embasavam suas análises em aspectos técnicos, por meio das disciplinas práticas de poucos esportes, complementado com outras de áreas do conhecimento advindos da biologia, tais como fisiologia, cinesiologia, aprendizagem motora, entre outras.

De acordo com Silva (1997) essa supremacia das ciências naturais é vista de forma bastante expressiva, através de uma visão limitada, principalmente em relação ao ensino dos conteúdos da Educação Física, e, mais especificamente, no ensino da técnica dos esportes, pois os estudos da área da Educação Física, em termos de pós-graduação, desenvolvem-se, principalmente, vinculados à medicina esportiva, fisiologia e cineantropometria (SILVA, 1997).

Nas últimas décadas, a produção do conhecimento em Educação Física e esportes avançou no que condiz à superação do modelo de conservação da cultura esportiva institucionalizada, porém, a realidade que ainda presenciemos no âmbito escolar é uma prática pedagógica baseada na lógica do rendimento técnico-formal, em que a Educação Física compromete-se, de maneira dominante, com uma prática de esporte de cunho eminentemente competitivista (BACCIN, 2009).

Da mesma forma, o conhecimento sócio histórico, político e cultural das práticas corporais nunca foi conteúdo de muita relevância nos cursos de formação, ainda que a partir da década de 1980 a teorização crítica tenha

reivindicado seu espaço no campo educacional, inclusive no âmbito da formação inicial.

Na perspectiva crítica, Soares *et al.* (2000), tomando como exemplo o ensino dos esportes, nos diz que, para ensiná-los, não podemos abrir mão tanto das ciências físicas e biológicas quanto das ciências sociais ou da cultura.

Isso porque ensinar um esporte, enquanto conteúdo escolar, implica considerar desde os seus fundamentos básicos, os seus métodos de treinamento, o seu "jogar" propriamente dito, até o seu enraizamento social e histórico, passando é claro pela sua significação cultural enquanto fenômeno de massas em nossos dias. Desse modo, o futebol, o voleibol, o basquetebol ou outra modalidade esportiva, deixam de ter um caráter apenas prático e passam a ter um caráter histórico social (p. 217-218).

Ainda nessa concepção crítica, destaca-se a obra de Kunz (2006), que propõe a possibilidade da transformação didático-pedagógica do esporte, fazendo uma análise dos significados do esporte.

Assim, os aspectos que devem ser criticamente questionados no esporte atualmente, são: o rendimento (para qual rendimento?), a representação (institucional [clube, escola] estadual, nacional), o esporte de tempo livre (as influências que vem sofrendo) e o comércio e consumo no esporte e seus efeitos (KUNZ, 1991, p. 24).

Mais recentemente, Souza e Baccin (2009) afirmam que cabe à Educação Física transmitir e assegurar determinados valores e concepções tematizando de maneira político-pedagógica experiências de movimento que configurem a cultura corporal, que tem seu saber acumulado pelo homem de forma a refletir e construir a realidade não só do esporte ou da técnica, mas da sua sociedade, de maneira a tornarem-se sujeitos históricos.

Todavia, o que já aparece como um consenso, tanto na formação dos professores e professoras, quanto no âmbito escolar, ainda se mostra distante das práticas pedagógicas.

Reis *et al.* (2015) investigaram a produção acadêmico-científica da Educação Física e Ciências do Esporte sobre o esporte na escola. De acordo com os autores, nos artigos avaliados se observa a completa ausência de referenciais críticos propositivos que auxiliem os professores a partir de uma pedagogia dialética, que rompa com a fragmentação, a linearidade, a terminalidade e o etapismo em favor da historicidade, contradição, dinamicidade e provisoriedade do conhecimento. Para os autores, o furto a esse debate pode sedimentar uma compreensão de esporte educacional que reifica o modelo do alto rendimento ou a dimensão hedonista, individualista e consumista presente no esporte. Assim, é importante tomá-lo como uma dimensão da cultura corporal humanamente

construída e socialmente desenvolvida, um bem cultural e direito social.

Por outro lado, Neira (2014) analisando os relatos de experiência, apresentados em um evento de professores da educação básica, constatou que de que a maioria dos trabalhos tematizaram o esporte com um enfoque nas atividades coletivas e a valorização atribuída às vozes dos representantes das culturas que coabitam a sociedade. Ao invés de priorizar ações sem significado, as atividades de ensino apresentadas se envolveram com a análise e problematização das práticas esportivas e das questões que as envolvem. Para o autor, os dados indicam uma mudança significativa com relação ao paradigma convencional do ensino esportivo, consubstanciada na adoção da perspectiva cultural do componente. Por fim, demonstra que, nestes trabalhos, o esporte não foi acessado do ponto de vista exclusivo dos bem-sucedidos e midiáticos, também foram acessados como conhecimentos relevantes, os modos de ver das mulheres, pobres, moradores da periferia, idosos e não praticantes.

Destaca-se então, a necessidade de uma formação crítica tanto no âmbito da formação de professores e professoras, quanto no âmbito escolar. Como destacamos, apesar das inúmeras possibilidades e agenciamentos envolvidos, parece-nos quase direta a relação entre uma formação inicial meramente técnica e

acrítica e as práticas docentes também superficiais.

Desse modo, enfatizamos a necessidade de atividades pedagógicas que abordem o esporte e os eventos esportivos, com destaque para os jogos olímpicos, na perspectiva de desconstruir discursos ingênuos, acríticos, reducionistas e equivocados. Para tanto, têm-se na teorização pós-crítica a indicação de atividades que potencializam a problematização dos discursos, bem como o reconhecimento de algumas relações de poder engendradas nos artefatos culturais<sup>64</sup>.

De inspiração foucaultiana<sup>65</sup>, problematizar nesta perspectiva, nada mais é do que apontar o como e o porquê de certas práticas e conhecimentos em um dado momento histórico, a relação contingente estabelecida entre ambos os domínios (VINCI, 2015).

Problematização não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc.) (FOUCAULT, 2010, p. 242).

64 Uma concepção ressignificada da própria teoria crítica freiriana, como apontado em Santos (2016).

65 De acordo com Vinci (2015) embora tenha dedicado um único texto à discussão aprofundada deste conceito, não raro deparamos com tal expressão em suas obras, sobretudo naquelas escritas na década de 1980.

Nesta concepção, não se trata apenas de abordar contextos sociais, econômicos e culturais sobre as formas de pensamento, corroborando ou seguindo aquilo que disseram outros autores. A problematização se relaciona com um gesto genealógico, com instaurar um diálogo disruptivo, de maneira a abri-las para o impensável e permitir a emergência do novo.

De acordo com Vinci (2015) com a problematização Foucault se recusa a traçar uma análise comportamental dos homens, uma história do cotidiano, nem um trabalho sobre as ideias de determinada época, uma história das ideias, ou uma apreciação sociológica e, até mesmo, ideológica. Seu objetivo, é apreender em determinadas práticas, discursivas ou não, a formação e o desenvolvimento de certos temas e/ou noções cujos efeitos alastraram-se por todo o campo social.

Enquanto gesto arqueológico, que demanda tempo, complexidade das análises, imersão muito profunda, em uma quantidade de arquivos muito grande, arquivos de diferentes origens e épocas a problematização enquanto gesto filosófico têm suas limitações no âmbito educacional. Reconhecendo estas inúmeras limitações, mas se referindo ainda a pesquisa, Vinci (2015) indica que a problematização no campo educacional pode ser apenas um gesto investigativo inspirador, passível de nos auxiliar a questionar o intento por trás das

pesquisas, independentemente da matriz teórica. "Em suma, a *problematização* antes de ser um método ou uma ferramenta analítica é um gesto inquiridor e inspirador, merecedor de uma reflexão detalhada" (p. 208).

Com base em Jacques Derrida, Santos (2016), escrevendo sobre a problematização no âmbito das aulas de Educação Física cultural, afirma que a desconstrução pretende minar todas correntes hierárquicas sustentadoras do pensamento ocidental, tais como, dentro/fora; corpo/mente; fala/escrita; presença/ausência; natureza/cultura; forma/sentido, promovendo uma profunda reconstrução acerca das relações hierárquicas do pensamento metafísico ocidental, registrando a urgência de se "inverter" essas mesmas hierarquias.

A problematização do acontecimento por meio da diferença busca suspender os sistemas com que tais práticas corporais operam nas diferentes épocas e contextos, bem como as discursividades que convergem para reduções identitárias e binárias do tipo "isto é o certo", "aquilo não o é". Aqui se propõe extravasar os limites estabelecidos por esses polos, abrindo espaços para três, quatro ou quantas mais possibilidades couberem; se defende uma ação pedagógica que amplie o modo de imaginar o mundo na contingência; que busque "potência" para alargar as fronteiras em direções multiformes e penetrar nas mais distintas superfícies (p. 89).

Em suma, a desconstrução, é um movimento decorrente da problematização e extremamente importante para o pensamento pós-estruturalista na qual os Estudos Culturais se encontram. O que se descontrói são as naturalizações discursivas que provocaram na materialidade via circuito da cultura efeitos significativos que impactam a vida de muitos cotidianamente.

### Considerações finais

Como destacamos, é comum discursos sobre esporte e Jogos Olímpicos calcados apenas no senso comum, românticos e baseados nos princípios da meritocracia neoliberal, típicos da racionalidade capitalista. Dissemos também que tais discursos devem ser objetos de análise tanto dentro da escola, nas aulas de Educação Física, quanto na formação inicial dentro dos cursos de licenciatura e bacharelado. Torna-se necessário então, formar profissionais capazes de relacionar o fenômeno esportivo e os Jogos Olímpicos com contextos sociais, econômicos e políticos mais amplos.

Esse e outros discursos de senso comum, românticos e estreitamente calcados na produtividade e na meritocracia, típicos da racionalidade capitalista e neoliberal circulam em torno do esporte de alto rendimento e dos Jogos Olímpicos, devem se tornar objetos de análise adensada, via atividades que promovam a problematização, dentro

dos cursos de formação inicial de professores e professoras de Educação Física.

Por fim, compreendemos que Educação Física escolar não pode ser refém de um megaevento esportivo, que cada vez mais se mostra muito inclinado a interesses escusos, que ano após ano perde importância mundial e que busca controlar e regulamentar tudo que se relaciona ao esporte mundial.

Dessa forma, nossa proposta vai no sentido absolutamente oposto ao que sugerem Rúbio *et al.* (2013) sobre a inclusão transversal das temáticas do olimpismo, valores olímpicos e jogos olímpicos nos currículos escolares, aparecendo sobretudo, por meio da participação excludente de uma pequena parcela (os estudantes mais hábeis geralmente) em projetos ultrapassados de olimpíadas estudantis, que pouco (ou nada) estabelecem relações com os objetos da Educação Física escolar na contemporaneidade.

Ao contrário deste olhar ingênuo e romântico de esporte, já na formação, asseveramos que os/as estudantes dos cursos de bacharel e de licenciatura precisam ter compreensão da função social da educação física no âmbito da formação cidadã, inclusive atrelada à proposta pedagógica da escola tal como prescreve a legislação educacional. Não se trata de negar a importância do esporte ou simplesmente criticar o evento, mas apontar os vetores de poder e o circuito cultural

envolvido no processo, a criação de identidades acríticas e a naturalizações de composições que marginalizam, excluem e priorizam formas de ser, pensar e existir alinhadas com uma sociedade que julgamos indesejável.

Ao levarmos essa defesa para o ensino superior, destacamos a importância de usar o espaço como uma esfera democrática, desafiando as ameaças à vida pública que a transformação das universidades em empresas tem imposto. O resultado deve levar a mudança de pedagogias acríticas e ligadas às subjetividades neoliberais, para o fortalecimento de grupos sociais, que reconheçam os diferentes discursos e relações de poder engendrados no esporte olímpico. É neste sentido, que não se trata apenas da problematização dos discursos ingênuos, meritocráticos e consumistas, mas da ação crítica de pôr em circulação discursos outros, pedagogias compreendidas como "política cultural".

Entendemos assim, o ensino superior como local privilegiado de transformação social pela via da compreensão das relações de poder, e no caso, especialmente, aquelas engendradas no esporte e nos eventos esportivos.

## REFERÊNCIAS

BACCIN, Ecléa Vanessa Canei; SOUZA, Maristela da Silva. *A Técnica no Ensino dos Esportes: Relações Entre o Campo de Conhecimento das Ciências Sociais e das Ciências Naturais.*

**Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 127-143, maio 2009.

BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução. Vitória: UFES, 1997.

CARRAVETTA, E. S. As relações econômicas do esporte com as mudanças sociais e culturais. **Movimento**, ano 3, n. 4, v. 1, 1996.

DAOLIO, J. **Cultura**: educação física e futebol. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

FERREIRA, C. S. **O esporte olímpico**: um novo paradigma de suas relações sociais e pedagógicas. Porto Alegre: UFRGS, 1997.

FERREIRA, C. S.; MASCARENHAS, F. Um banquete no olimpo: o esporte nas ondas do rádio. **Motrivivência**, ano 13, n. 218, mar. 2002.

FOUCAULT, M. Polêmica, política e problematizações. *In*: FOUCAULT, M. **Ditos & Escritos V**: Ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

GIROUX, H. **Atos impuros**: a prática política dos estudos culturais. Porto Alegre: Artmed, 2003

GIROUX, H. Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação. *In*: SILVA, T. T. **Alienígenas em sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2008.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez, 1997.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004.

MESQUITA, F. A.; BUENO, W. C. O legado olímpico em questão: do equívoco conceitual à avaliação negativa da imprensa brasileira. **Revista Comunicare**, v. 18, ed. 1, 1. sem. 2018.

NEIRA, M. G. Análise de relatos que abordaram o esporte nas aulas de educação física: indícios de uma mudança paradigmática. **Revista Educação Online**, n. 16, maio/ago. 2014.

NELSON, C.; TREICHLER, P. A.; GROSSBERG, L. *Estudos Culturais: uma introdução*. In: SILVA, T. T. **Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2008.

REIS, N. S., SANTOS, S. A., CARNEIRO, F. H. S., MATIAS, W. B., ATHAYDE, P. F. A.; MASCARENHAS, F. O esporte educacional como tema da produção de conhecimento no periodismo científico brasileiro: uma revisão sistemática. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 3, jul./set. 2015.

RIOS, G. B.; O processo de esportivização do *tae-kwon-do*. **Pensar a Prática**, v. 8, n. 1, p. 37-54, jan./jun. 2005.

RÚBIO, K. Jogos Olímpicos da Era Moderna: uma proposta de periodização. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 55-68, jan./mar. 2010.

RÚBIO, K.; LEITE, C. de; ZIMMERMANN, M. Prática docente em educação olímpica: um desafio transversal. **Rev Bras Educ Fís Esporte**, v. 7, supl. 27, p. 53-59, nov. 2013.

SANTOS, I. L. A tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física. 2016. 299 f. **Tese (Doutorado)** – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SILVA, T. T. *Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo*. 3. ed. São Paulo: Editora Autêntica, 2011.

SIMON, R. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, T. T. **Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2008.

STIGGER, M. P. **Educação Física, esporte e diversidade**. Campinas: Autores Associados, 2005.

VINCI, C. R. F. G. A problematização e as pesquisas educacionais: sobre um gesto analítico foucaultiano. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 7, n. 2, 2015.

Artigo submetido em 08 de abril de 2020

Artigo aprovado em 28 de maio de 2020