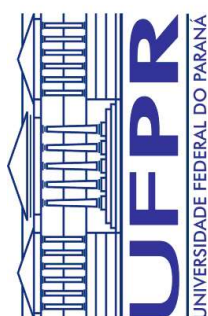
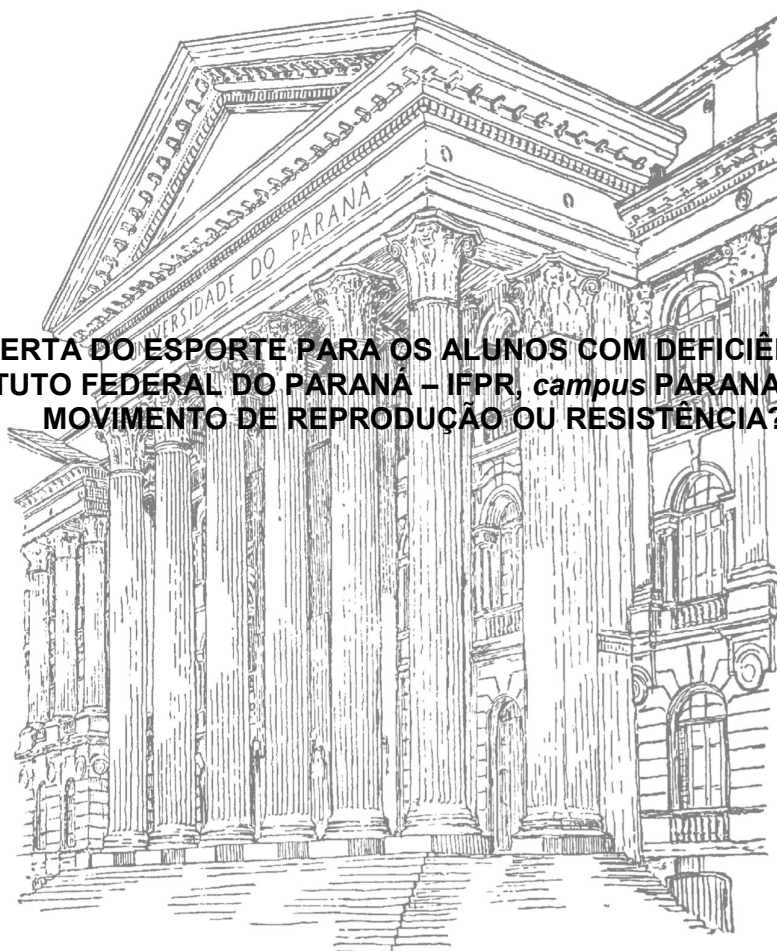


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

**A OFERTA DO ESPORTE PARA OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO
INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ – IFPR, *campus* PARANAGUÁ: UM
MOVIMENTO DE REPRODUÇÃO OU RESISTÊNCIA?**



CURITIBA

2018

ANDRÉ SANTOS CANCELLA

**A OFERTA DO ESPORTE PARA OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO
INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ – IFPR, *campus* PARANAGUÁ: UM
MOVIMENTO DE REPRODUÇÃO OU RESISTÊNCIA?**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para a obtenção do Título de Mestre em Educação
Física do Programa de Pós-Graduação em
Educação Física, do Setor de Ciências Biológicas
da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Wanderley Marchi Junior

Universidade Federal do Paraná
Sistema de Bibliotecas

Cancellata, André Santos

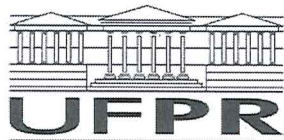
A oferta do esporte para os alunos com deficiência no Instituto Federal do Paraná – IFPR, campus Paranaguá : um movimento de reprodução ou resistência? / André Santos Cancellata. – Curitiba, 2018. 144 f.: il. ; 30cm.

Orientador: Pof. Dr. Wanderley Marchi Junior

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná. Setor de Ciências Biológicas. Programa de Pós-Graduação em Educação Física.

1. Educação física para deficientes. 2. Educação física (Ensino médio). 3. Esportes para deficientes. I. Marchi Júnior, Wanderley, 1964-. II. Universidade Federal do Paraná. Setor de Ciências Biológicas. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. III. Título

CDD (22. ed.) 796.087



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR BL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO FÍSICA

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO FÍSICA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **ANDRE SANTOS CANCELLA** intitulada: **A oferta do esporte para o aluno com deficiência no Instituto Federal do Paraná-IFPR, campus Paranaguá: um movimento de reprodução ou resistência?**, após terem inquirido o aluno e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 12 de Dezembro de 2017.

WANDERLEY MARCHI JÚNIOR
Presidente da Banca Examinadora (UFPR)

JOSE LUIS SIMÕES
Avaliador Externo (UFPE)

FERNANDO MARINHO MEZZADRI
Avaliador Interno (UFPR)

Dedico esta dissertação a Antônio de Souza Cancelli (*in memoriam*), por ter me doado 15 anos do seu tempo; eles são recheados com as mais doces recordações.

AGRADECIMENTOS

Como não poderia ser diferente de todo o período que envolveu a realização deste trabalho, o momento para os agradecimentos é crucial, pois, embora pareça singelo, é uma oportunidade do autor externar a sua gratidão a todos aqueles que contribuíram para a concretização do presente estudo. Se por algum motivo o nome de alguém não estiver incluído, isso não significa, sob qualquer hipótese, que você não participou da realização deste trabalho. Infelizmente, às vezes, falhamos onde não deveríamos.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a existência do meu filho, Vinícius Cavallet Cancelli, pelo amor puro, ingênuo, simples e verdadeiro, à minha “pãe” guerreira, Margareth Santos Cancelli, à minha amiga e avó Jurema Santos Cancelli, e ao meu avô, Antônio de Souza Cancelli (*in memoriam*), imagino o quanto estaria orgulhoso. Muito obrigado a vocês.

Gostaria de agradecer aos meus familiares, independente da distância, alguns mais próximos, outros menos, sempre tiveram palavras de incentivo e apoio durante a minha trajetória.

À minha namorada Marina, pela alegria, companheirismo e o sorriso fácil. Muito obrigado!

A todos os meus amigos do Pombal pela melhor infância que alguém poderia ter tido e pela amizade duradoura, verdadeira e sincera. Muito obrigado!

Um agradecimento especial ao meu amigo Denny, seus pais Maurício e Maristela e seu irmão Julian, pela generosidade e atenção a mim dispensadas durante a realização do trabalho. Muito obrigado!

Ao Núcleo Regional de Educação de Paranaguá. Muito obrigado!

Ao Instituto Federal do Paraná, aos meus amigos do *campus* Paranaguá, que contribuíram de alguma maneira para a realização do presente trabalho. Muito obrigado!

À professora Aline Tschoke, minha madrinha do mestrado, ao professor Antônio Haliski por ter me auxiliado na compreensão dos conceitos presentes na obra de Pierre Bourdieu. Muito obrigado!

A Valdo, Susan e Izabel Cavallet, pelo incentivo, encorajamento e sugestões dispensados para eu iniciar a minha trajetória, além de serem referência enquanto avós e mãe do meu filho. Muito obrigado!

Aos professores do programa pela condução das aulas e o conhecimento compartilhado, aos professores que aceitaram o convite para comporem a banca de avaliação. Muito obrigado! Ao Rodrigo, Secretário da Pós-Graduação, sua generosidade, organização e presteza integram esse trabalho. Muito obrigado!

Gostaria de agradecer ao grupo de orientação do professor Wanderley Marchi Júnior pelo acolhimento, respeito e paciência que tiveram comigo. Agradeço a cada contribuição e todos os comentários realizados a partir das leituras do meu trabalho, que foram fundamentais para as fases de elaboração, desenvolvimento e conclusão, vocês são incríveis. Muito obrigado!

Por fim, gostaria de externar um agradecimento especial ao professor Wanderley Marchi Junior. Enquanto cursava a sua disciplina na Pós-Graduação, tive a certeza do lugar onde eu queria estar. Amadureci e cresci nesses 2 anos, mais do que a minha vida inteira até então. Agradeço a cada gesto, a cada chamada de atenção, a cada voto de confiança e principalmente a oportunidade de ter sido aceito e orientado por você. O carinho, a admiração e a gratidão estarão sempre presentes em quaisquer circunstâncias. Você nos guia pelo exemplo e não pelo discurso!

RESUMO

A área da pesquisa ligada ao esporte para as pessoas com deficiência tem um histórico relacionado às perspectivas de reabilitação e treinamento físico, mas que, no entanto, tem apresentado uma mudança nos objetivos condicionados a esses processos, a partir da incorporação do objeto pela área das ciências sociais em função da pluralidade de temas que se originam a partir do fenômeno cultural do esporte. Gradativamente, percebe-se uma série de medidas governamentais que visam assistir esses indivíduos, condições de igualdade em diversos segmentos da sociedade para que possam suprir as suas necessidades na plenitude. No campo educacional, observamos a meta 4 do PNE, que visa assegurar o acesso da pessoa com deficiência à rede regular de ensino. Desse modo, considerando a criação do sistema de cotas para a pessoa com deficiência, em 2016, nos processos de seleção do IFPR, estabelecemos como objetivo principal do nosso trabalho: verificar como se constitui a oferta do esporte para a pessoa com deficiência no IFPR, *campus* Paranaguá. Visando atingir o objetivo proposto, o presente estudo é uma pesquisa qualitativa, de cunho descritivo e analítico, com as informações orientadas a partir de uma revisão histórica da legislação esportiva no país e dos seguintes documentos: *site* da Rede Federal EPCT, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFPR (2014-2018), Projeto Político Pedagógico (PPP) do *campus* Paranaguá e os Planos de Ensino Curriculares da Educação Física (PECEFs). Para subsidiar a análise, utilizamo-nos dos pressupostos teórico-metodológicos de Pierre Bourdieu a partir da Teoria dos Campos que nos possibilitou identificar as estruturas e os agentes inseridos no processo e, também, do conceito de Violência Simbólica, que, a partir dos enunciados do autor, afirmam que o sistema de ensino tende a reproduzir a cultura de classe dominante, legitimando-as através de mecanismos de dominação oculta. A partir das informações encontradas, foi possível identificar os agentes e as instituições que compõem o subcampo do esporte escolar, bem como verificar a imposição de uma cultura dominante que valoriza os princípios do rendimento esportivo. Selecionamos três categorias para a análise de conteúdo dos documentos consultados: Oferta do Esporte; Cotas de Inclusão ou Exclusão; Reprodução ou Resistência: Os atores locais. Destacamos que o IFPR apresenta duas Políticas de Ensino voltadas para o esporte. 1) A realização dos Jogos Estudantis Locais e o incentivo a participação dos estudantes nas etapas, regionais e nacional. 2) Programa Estudante-A atleta (PEA) que visa oportunizar aos estudantes a participação nos Jogos Internos do IFPR, Regionais e Nacionais da Rede Federal. Constatamos também a ausência de ações para a prática esportiva, na perspectiva do aluno com deficiência e a reprodução da cultura esportiva dominante do subcampo escolar no interior das suas relações. No entanto, encontramos nos PECEFs do *campus* Paranaguá, ações diferenciadas para o esporte, a partir da prática de vivências inclusivas. Concluímos que a posição ocupada pelo *campus* Paranaguá, no subcampo do esporte escolar, pode representar um movimento de resistência quanto à cultura esportiva dominante na instituição, que valoriza os princípios do rendimento e desconsidera a perspectiva do aluno com deficiência, reduzindo as possibilidades de pleno atendimento dos seus direitos.

Palavras-chave: Esporte. Rede Federal. IFPR, *campus* Paranaguá. Pessoa com Deficiência. Violência Simbólica.

ABSTRACT

The area of sport-related research for people with disabilities has a history related to the perspectives of rehabilitation and physical training, but, nevertheless, it has presented a change in the objectives conditioned to these processes, from the incorporation of the object by the area of the social sciences due to the plurality of themes that originate from the cultural phenomenon of sport. Gradually, we perceive a series of governmental measures aimed at assisting these individuals, conditions of equality in various segments of society so that they can supply their needs to the full. In the educational field, we observed PNE goal 4, which aims to ensure the access of the disabled to the regular network of education. Thus, considering the creation of the quota system for the disabled in 2016, in the processes of selection of the IFPR, we established as main objective of our work: to verify how constitutes the offer of the sport for the disabled person in the IFPR, Paranaguá *campus*. Aiming to achieve the proposed objective, this study is a qualitative research, descriptive and analytical with information oriented from a historical review of sports legislation in the country, and the following documents: Federal Network EPCT website, Institutional Development Plan (IDP) of the IFPR (2014-2018), the Political Project Pedagogical (PPP) of the Paranaguá *campus* and the Curricular Plans of Physical Education (PECEFs). To support the analysis, we used Pierre Bourdieu's theoretical-methodological assumptions from the Field Theory that enabled us to identify the structures and agents involved in the process and also the concept of Symbolic Violence, which, based on the statements of the author affirm that the education system tends to reproduce the culture of the ruling class, legitimizing them through mechanisms of hidden domination. From the information found, it was possible to identify the agents and institutions that make up the subfield of school sports, as well as verify the imposition of a dominant culture that values the principles of sports performance. We selected three categories for the content analysis of the documents consulted: Sports Offer; Inclusion or Exclusion Quotas; Reproduction or Resistance: Local actors. We emphasize that the IFPR presents as two Sports-oriented Teaching Policies. 1) The implementation of the Local Student Games and the encouragement of student participation in the regional and national stages. 2) Student-Athlete Program (PEA) that aims to provide students with participation in the IFPR, Regional and National Games of the Federal Network. We also note the absence of actions for sports practice from the perspective of the disabled student and the reproduction of the dominant sports culture of the school subfield within their relationships. However, we found in the PECEFs of the Paranaguá *campus*, different actions for sports, based on the practice of inclusive experiences. We conclude that the position occupied by the *campus* Paranaguá in the subfield of school sports can represent a resistance movement as the dominant sports culture in the institution, which values the principles of income and disregards the perspective of the disabled student, reducing the possibilities of full attendance of their rights.

Keywords: Sport. Federal Network EPCT. IFPR, *campus* Paranaguá. Person with Disability. Symbolic Violence.

LISTA DE SIGLAS

CBD	- Confederação Brasileira de Desporto Escolar
CEFET	- Centro Federal de Educação Tecnológica
CF	- Constituição Federal
CND	- Conselho Nacional de Desporto
COB	- Comitê Olímpico Brasileiro
CPB	- Comitê Paralímpico Brasileiro
CRD	- Conselho Regional de Desporto
EA	- Esporte Adaptado
EPCT	- Educação Profissional, Científica e Tecnológica
ETUFPR	- Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFPR	- Instituto Federal do Paraná
JIFs	- Jogos Brasileiros das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ME	- Ministério do Esporte
MEC	- Ministério da Educação
NAPNE	- Núcleo de Apoio ao Estudante com Necessidades Educacionais Especiais
NRE	- Núcleo Regional de Educação
PCD	- Pessoa com Deficiência
PECEF	- Plano de Ensino Curricular da Educação Física
PDI	- Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	- Plano Nacional de Educação
PPI	- Projeto Político Institucional

PPP - Projeto Político e Pedagógico

PST - Programa Segundo Tempo

SASE - Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino

SNEED - Secretaria Nacional de Esporte Educacional

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – LOCALIZAÇÃO DO <i>CAMPUS</i>	27
FIGURA 2 – MAPA DAS CIDADES DO IFPR.....	91
FIGURA 3 – ORGANOGRAMA DA REITORIA DO IFPR.....	92
QUADRO 1 – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DO 1º ANO.....	106
QUADRO 2 – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DO 2º ANO.....	106
QUADRO 3 – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DO 3º ANO.....	106
QUADRO 4 – CRONOGRAMA DE AULAS 1º ANO.....	107
QUADRO 5 – CRONOGRAMA DE AULAS 3º ANO.....	108
GRÁFICO 1 – CARGA HORÁRIA 1º ANO ENSINO MÉDIO.....	108
GRÁFICO 2 – CARGA HORÁRIA 3º ANO ENSINO MÉDIO.....	109
GRÁFICO 3 – CARGA HORÁRIA 4º ANO ENSINO MÉDIO.....	109
GRÁFICO 4 – ALUNOS MATRICULADOS NO ANO LETIVO DE 2017.....	120

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	23
1.1.1. A Instituição Pesquisada.....	26
2 FUNDAMENTOS DA TEORIA SOCIOLÓGICA DE PIERRE BOURDIEU	29
2.1 CAMPO, <i>HABITUS</i> , CAPITAL E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA.....	29
3 A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO	43
3.1 A CONSTITUIÇÃO DO IFPR.....	43
3.2 A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO LEGISLATIVO.....	51
3.2.1 O Estado Novo.....	51
3.2.2 A Ditadura Militar.....	58
3.2.3 A Nova República.....	66
4 O ESPORTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA	80
4.1 O ESPORTE NA REDE FEDERAL EPCT.....	81
4.2 O ESPORTE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS: O QUE DIZ O PDI.....	90
4.3 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CAMPUS PARANAGUÁ.....	99
4.4 O ESPORTE NO PLANO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	103
5 O CONTEUDO REVELADO	112
5.1 A OFERTA DO ESPORTE.....	113
5.2 COTAS DE INCLUSÃO OU EXCLUSÃO.....	121
5.3 REPRODUÇÃO OU RESISTÊNCIA: OS ATORES LOCAIS.....	126
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	136

1 INTRODUÇÃO

Ao optar pelo esporte ou o fenômeno esportivo na contemporaneidade como objeto de estudo, o pesquisador coloca-se diante de um vasto campo a ser explorado. É bem provável que, atualmente, milhares de pessoas ao redor do mundo, desde os grandes centros urbanos localizados nos países mais desenvolvidos até à população residente nas áreas mais remotas do globo terrestre, já tenham tido contato com o esporte de alguma maneira, mediante a prática de alguma modalidade esportiva, eventos transmitidos pela televisão, conteúdos disponibilizados na internet, jornais, revistas, debates políticos e conversas informais, por exemplo. Atualmente, a velocidade com que a informação, acerca de qualquer assunto, incluindo o esporte, pode ser acessada é, em algumas oportunidades, quase que instantânea ao seu acontecimento.

Isso tudo tem se tornado possível graças ao surgimento e à aplicação de novas tecnologias nos diferentes meios de comunicação, em especial a televisão e a internet, que potencializaram o acesso à informação. A mídia¹ é um agente da indústria cultural, com grande capacidade de alcance e detém o status de formadora de opinião pública, porém, conforme reitera Betti (1997), tende a abordar os assuntos com superficialidade e seletividade.

Muitas ideias acerca do esporte emergem a partir de ambientes informais relacionadas a questões que permeiam o dia a dia e que podemos denominá-las de senso comum, o que, de acordo com Almeida (2010), nos fornece uma visão simplista da realidade social, desprovida de um caráter erudito.

Todavia, no ambiente acadêmico, o senso comum pode ser o ponto de partida para a definição de um objeto de estudo, cabendo ao pesquisador realizar um refinamento da proposta inicial, delimitando informações específicas sobre o objeto. Nesse caso, especificamente, o esporte trata de uma área de interesse, porém dentro de uma perspectiva bastante ampla que necessita ser delimitada.

¹ (...) O esporte converteu-se em um instrumento e método de comunicação, contribuindo para formar uma opinião pública mundial mediante a universalização do espetáculo. (...) Ele é o equivalente moderno das grandes representações populares da Antiguidade, e torna-se o tema central dos grandes meios de comunicação em massa. (PRONI, 2002, p.52).

Conforme Ranieri (2011) relata, a área tem recebido contribuições do tipo interdisciplinar, como no campo das Ciências Humanas, por exemplo. O referido autor reitera que há diferentes possibilidades de tematizar o esporte, mas, na maioria das vezes, há uma tendência de direcionamento das pesquisas que atentam a uma forma unívoca desta manifestação, o esporte de alto rendimento.

Corroborando com o entendimento acima mencionado, Marques e Gutierrez (2014) relatam que a área de pesquisa ligada ao esporte para as pessoas com deficiência (PCD) tem um histórico relacionado às perspectivas de reabilitação e treinamento físico, entretanto, a partir da década de 1980, os estudos sociológicos direcionaram atenção para outra perspectiva, focando nas diferenças provocadas por essa situação, que interferem na relação entre sujeito e sociedade.

Assim, reveladas certas potencialidades advindas das contribuições das Ciências Humanas para auxiliar a ampliar o olhar sobre a área de interesse, toma-se o cuidado de tematizar o esporte para evitar possíveis reducionismos, devido à complexidade das diferentes manifestações que lhe são atribuídas. Desse modo, reitera-se o auxílio da Sociologia para dar continuidade na realização de uma análise/reflexão sociológica, considerando a dimensão de totalidade do contexto em que o objeto de estudo está inserido, uma vez que essa ciência tem se ocupado do esporte desde meados do século XIX.

Para Deslandes (1993), o projeto de pesquisa é construído artesanalmente, resultado do trabalho intelectual que constitui a síntese de múltiplos esforços que se contrapõem e se complementam, de abstração teórica conceitual e de conexão com a realidade empírica. Sendo assim, busca-se reunir de forma integrada todos os elementos necessários para o desenvolvimento do presente trabalho.

Se inicialmente o esporte adaptado (EA) foi referendado com fins terapêuticos, Ranieri (2011) ressalta, que, no decorrer do tempo, o panorama histórico da atividade física e do EA direcionado para a PCD apresentou uma mudança nos objetivos condicionados ao processo de reabilitação, estabelecendo outros sentidos através do desenvolvimento de metas sociais e humanas, oportunizando a ampliação desse espectro para outras dimensões existenciais e sociais².

²Para uma investigação sobre as dimensões existenciais e sociais, consultar a obra de Ricoeur. Ricoeur, P. (2008). A diferença entre o normal e o patológico como fonte de respeito. In: **O justo 2: justiça e verdade e outros estudos** (p. 209 - 220). São Paulo: WMF Martins Fontes.

Para Pacheco e Alves (2007), essas diferentes visões encontram-se em movimento de constante tensão, coexistindo e interferindo-se, à medida que os paradigmas mudam de acordo as interferências políticas, sociais, culturais e econômicas de cada época.

Atualmente, no Brasil, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2010, 45.606.048 brasileiros apresentavam algum tipo de deficiência: visual, auditiva, motora e mental ou intelectual, perfazendo um número equivalente a 23,9% da população brasileira. No Paraná, esse número é de 2.283.022 pessoas ou 21,31% da população paranaense, valor equivalente à média nacional. (OLIVEIRA, 2012). Esses números podem ter contribuído para que, após um longo período de obscurantismo, certa atenção volte-se a esses indivíduos, seja por meio da descoberta desse público pelos agentes de *marketing* ou então devido ao aumento do nível de pressão imposto pela sociedade para que os governantes adotem políticas sociais responsáveis. (AZEVEDO e BARROS, 2004).

O sistema de ensino se apresenta como um espaço em que é possível perceber algumas mudanças. Rosseto *et al.* (2006) afirmam que a política de inclusão da pessoa com deficiência física no ensino regular tem sido objeto de ampla discussão, que foi intensificada após a Declaração de Salamanca (1994) e da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/1996.

Um exemplo sobre o desenvolvimento de ações na esfera governamental, pode ser verificado na “Meta 4 (quatro)” presente no Plano Nacional de Educação (PNE)³. O PNE foi elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) que tem como proposta a redução das desigualdades sociais e a valorização da diversidade

Universalizar para a população de 4 (quatro) a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014).

³A Meta 11 do PNE prevê triplicar o número de matrículas da Educação Profissional Técnica, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público.

Ao considerar essa nova política educacional instituída pelo governo federal, percebe-se que as instituições que integram a rede regular de ensino, sejam elas antigas ou novas, estão sujeitas a essas implicações e terão que se adaptar a essa nova perspectiva relacionada ao acesso, inclusão e permanência da pessoa com deficiência.

A partir desse recorte, surge o interesse de estudar o esporte dentro de uma instituição de ensino da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT), mais especificamente, o Instituto Federal do Paraná (IFPR), *campus* Paranaguá, face à perspectiva do aluno com deficiência.

A institucionalidade do IFPR emana o desafio de construir uma nova identidade escolar refletindo sobre as necessidades do sujeito a partir da análise das esferas social, econômica e cultural, marcando os olhares com o viés da inclusão, da sustentabilidade e da democratização por meio de reflexões sobre as práticas escolares do passado em que a educação significava instrumento elitizado e não raro de poder. (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2014).

O IFPR foi criado através da promulgação da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e tendo como premissa a democratização do acesso aos cursos ofertados, tanto na modalidade de ensino médio integrado ao ensino técnico, quanto na modalidade de ensino superior, o IFPR, *campus* Paranaguá, reserva 5% (cinco por cento) do total de vagas por cursos aos candidatos com deficiência. (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2015).

Ao considerar o contexto em que o IFPR está inserido, percebe-se que um conjunto de ações do campo político, a partir da promulgação de leis que buscam dotar de condições de igualdade a PCD, outros campos são influenciados. As instituições de ensino devem reorganizar e reorientar as suas práticas, no intuito de atender as expectativas criadas pelas novas exigências legais vigentes, pois os espaços em que o esporte é praticado, também são impactados pela demanda que emerge da sociedade, a partir da inserção do aluno com deficiência.

Diante desse enquadramento, o IFPR, *campus* Paranaguá torna-se um local interessante para realizar uma análise relativa à oferta do esporte para a PCD.

De acordo com Marques; Gutierrez (2014),

Sendo o esporte um fenômeno heterogêneo, pautado em diversas formas de manifestação na sociedade contemporânea, (...) tem-se que as formas de manifestação do esporte, nos dias de hoje, podem assumir sentidos ligados às necessidades, perspectivas, objetivos, limites e possibilidades dos sujeitos que com ele se relacionam. (MARQUES; GUTIERREZ, 2014, p. 2).

Há um senso comum que atribui ao esporte um caráter salvacionista, entretanto, Coakley (2015) questiona essa premissa relativa à “bondade” inerente do esporte ao chamar de o “Grande Mito do Esporte” essa crença que as pessoas têm que o esporte, invariavelmente, conduz ao desenvolvimento individual e coletivo.

Além disso, Stigger (2001) ressalta que, ao realizar uma análise do esporte por meio do paradigma da abordagem tradicional, que denota atenção especial à estrutura social, política e econômica na qual está inserido, visualiza-se o esporte como um elemento cultural que acaba determinado pelas características que adquire tornando-se um mecanismo de reprodução dessa mesma realidade.

Configurando-se como um elemento cultural, o esporte possibilita a ocorrência de uma elasticidade semântica acerca do seu significado, conceito/definição de acordo com a realidade, espaço e tempo em que se apresenta. Corroborando com essa perspectiva, citamos a leitura do esporte na contemporaneidade, realizada por Marchi Jr (2004), para o esporte praticado e desenvolvido no ambiente escolar. O pesquisador realiza a seguinte interpretação para a manifestação do Esporte Escolar utilizando a modalidade voleibol como exemplo.

Marchi Jr (2004) afirma que

A manifestação do esporte escolar é aquela que se apresenta com fins educacionais no espaço/ambiente institucionalizado e formalizado da escola. Nessa ótica não pretendemos dizer que, por exemplo, o voleibol que se tem na escola é diferente do voleibol que se tem no clube. Não existe ‘voleibol escolar’ ou ‘voleibol clubístico’, o que existe na realidade é o ensino do voleibol com objetivos e espaços diferenciados pelos quais determinamos didática e metodologicamente os nossos passos dentro de um processo que visa o atendimento dessas metas preestabelecidas e perceptivelmente distintas. (MARCHI JR, 2004, *apud* MARCHI JR; AFONSO, 2007, p.134).

Assim, entende-se que a escola é um local que permite possibilidades e intervenções distintas para a prática do esporte, no entanto, ao realizar uma busca que remetesse a presença do esporte para PCD no ambiente escolar, o quadro encontrado foi de uma aparente inexistência dessa relação entre EA e esporte escolar. Tubino (2010) relata que a ocorrência do EA se restringe quase que exclusivamente

ao aspecto do rendimento, sendo estimulada a participação em competições promovidas por organismos especializados.

De posse das informações trazidas até o momento, apresenta-se a seguinte problematização: Como se constitui a oferta do esporte para o aluno com deficiência no IFPR, *campus* Paranaguá: um movimento de reprodução ou resistência?

Apresenta-se como hipótese subjacente que a aparente independência e neutralidade do ambiente escolar podem mascarar certos mecanismos de dominação oculta que, por consequência, contribuem para a reprodução de uma ordem estabelecida na sociedade, mediante a reprodução de uma possível cultura dominante do esporte.

Para Tubino (2010), há uma cultura do esporte escolar que valoriza a competição. O autor ressalta que, em muitas oportunidades, a prática esportiva pode não ser desenvolvida de acordo com a lógica da instituição de ensino, sucumbindo aos princípios do rendimento, o qual é a manifestação latente do esporte. A manifestação do esporte escolar aceita as vocações esportivas (possíveis talentos) sendo destinado à utilização em competições intercolegiais, sob a égide do Princípio do Desenvolvimento Esportivo.

No entanto, para Oliveira (2000), a escola não é uma ilha na sociedade, de modo que ela não se encontra totalmente determinada por ela e tão pouco se encontra totalmente livre dela, ou seja, a escola pode assumir características de uma instância reprodutora das desigualdades sociais ou pode ser um local de possível resistência à mera reprodução dos valores que se apresentam como dominantes.

Diante disso, encontra-se em Gonzales *et al.* (2014) a seguinte argumentação. “Não há um esporte por natureza educacional num sentido restrito; como toda prática social, o ensino do esporte carrega a intencionalidade de seus agentes”. (GONZALES *et al.*, 2014).

Portanto, entende-se que se tem nos professores (agentes) da escola, os atores da ação e esses atores são dotados de relativa autonomia em relação ao ambiente e propósito da ação educacional.

Desse modo, busca-se identificar se, no IFPR, *campus* Paranaguá, há um movimento de reprodução ou resistência quanto à oferta do esporte que valoriza os princípios do rendimento para os alunos com deficiência.

Nesse sentido, o Objetivo Geral deste estudo é verificar como se constitui a oferta do esporte para os alunos com deficiência no IFPR, *campus* Paranaguá.

Os objetivos específicos estão divididos da seguinte maneira: (1) apresentar os conceitos sociológicos de dominação e reprodução social; (2) descrever a constituição do campo educacional no contexto do IFPR, além do campo legislativo que regulamenta o esporte no campo escolar; (3) descrever e analisar a concepção do esporte na Rede Federal EPCT, as políticas institucionais voltadas ao esporte no IFPR e as ações no *campus* Paranaguá.

A justificativa para a realização do presente trabalho encontra-se organizada em três níveis de envolvimento: pessoal, acadêmico e social. Iniciando com a justificativa de cunho pessoal, é impossível desconsiderar a influência que tive, desde a minha infância, através do convívio com uma pessoa próxima que, em virtude de uma doença, Mal de Parkinson, tinha limitações motoras que dificultavam tanto a locomoção quanto o desenvolvimento da fala. Então desde cedo, desenvolvi certa atenção para os indivíduos que fazem parte dos grupos denominados minoritários (homossexuais, transexuais, mulheres, pessoas com deficiência, idosos, crianças carentes) que se apresentam, muitas vezes, em situações de vulnerabilidade social, no que diz respeito às barreiras atitudinais e comportamentais impostas a essa fração da população.

Além disso, a partir de 2009, quando ingressei como servidor no IFPR, *campus* Paranaguá tive a oportunidade de presenciar os desafios enfrentados pela instituição, desde a fase da sua implantação no município e consequente consolidação no município. Dificuldades como falta de dotação orçamentária, da necessidade de abertura de cursos e não dispor de infraestrutura física adequada, quadro de servidores reduzidos e a própria localização geográfica, localizado num bairro distante e de difícil acesso, com meios de transporte escassos em relação à demanda que surgia. Em 2014, tornei-me integrante do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), o qual tem como objetivo assistir os alunos que carecem de atendimento especializado. Essa experiência junto ao NAPNE me proporcionou retomar um contato com os grupos chamados minoritários na sociedade e em especial aos alunos com algum tipo de deficiência.

Em relação à justificativa acadêmica, reitera-se a possibilidade do presente estudo somar a alguns trabalhos já desenvolvidos, dentro dessa temática, visando

ampliar a interação e as discussões decorrentes da prática do esporte e dos indivíduos com deficiência na sociedade, através de uma análise sociológica. Soma-se a esse fato que a criação dos IF's é recente, inferior a dez anos, e a quantidade de trabalhos desenvolvidos a partir da reestruturação da Rede Federal EPCT identificados no Portal de Teses e Dissertações da Capes ainda pode-se considerar incipiente conforme descritos a seguir: Uma dissertação intitulada **“A Educação especial nos Institutos Federais: o que dizem os Planos de Desenvolvimento Institucionais?”** de Vania Meneghini da Rocha, realizada em 2014, no Programa de Mestrado na linha de Políticas Públicas e Práticas Educativas, da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), a segunda é uma tese, **”O ensino técnico, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a educação física: capturas neoliberais e formas de resistências”**, de Tatiana Teixeira Silveira, realizada em 2014, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), a terceira é uma tese, intitulada **“As políticas públicas de Educação para a pessoa com deficiência: a proposta dos Institutos Federais”**, de Yvonete Bazbuz da Silva Santo, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, a quarta pesquisa intitulada **“A Educação Física e os esportes nos Institutos Federais em Educação, Ciência e Tecnologia: debatendo os rumos da formação dos estudantes”**, de Thiago Barreto, dissertação defendida na UERJ, em 2013.

Concernente aos aspectos de relevância social entende-se que a Rede Federal EPCT passou por um processo de privatização na década de 1990, oriunda de uma agenda neoliberal adotada pelo governo brasileiro que direcionou para a iniciativa privada a gestão da educação profissionalizante. Ao identificar essa lacuna no tempo até a promulgação da Lei 11.892 em 2008, percebemos a possibilidade de realizar o projeto de pesquisa de modo a contribuir para reafirmar as políticas educacionais propostas pelo IFPR.

Baseando-se na proposta de valorização da diversidade humana e cultural, inclusão social e qualidade de vida que estão presentes na missão institucional do IFPR, o esporte pode ser utilizado como ferramenta para a realização exitosa desse processo, desde que os agentes envolvidos na sua aplicação não reproduzam mecanismos que alimentem a desigualdade social uma vez que historicamente os indivíduos com deficiência foram submetidos a um processo de exclusão social.

Segundo dados do Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE), obtidos junto ao Núcleo Regional de Educação (NRE), 2017, há 1.286 alunos matriculados e diagnosticados com algum tipo de deficiência: visual, auditiva, motora e mental ou intelectual nas séries do ensino fundamental e médio das Redes municipal, estadual e particular de ensino regular dos municípios do litoral do Paraná; no entanto, esse mesmo número pode ser ainda maior e não reflete com exatidão a quantidade de indivíduos com algum tipo de deficiência matriculados, pois apenas as escolas da rede estadual são obrigadas a prestar as informações no referido sistema, enquanto que para as demais é opcional. Esses dados sugerem que pode haver um indício de que esses indivíduos estão paulatinamente ocupando o seu lugar em espaços e ambientes que lhes foram restritos em outro momento. Desse modo, espera-se que os resultados obtidos com a realização deste projeto possam subsidiar a adequação das futuras ações educacionais propostas pela instituição.

Com o intuito de realizar um detalhamento sobre os aspectos já citados, o trabalho será dividido em três capítulos, além dos capítulos reservados à introdução, discussão das informações coletadas e das considerações finais.

No primeiro capítulo, serão apresentados alguns conceitos teóricos que serão utilizados para promover a discussão com os dados empíricos obtidos. Pierre Bourdieu (2013) ressalta que o sistema educacional pode reproduzir por meio de uma violência simbólica as relações de dominação utilizando-se da estrutura de classes para apresentar a ideologia das classes dominantes e seus mecanismos de legitimação.

O segundo capítulo remete à perspectiva de constituição e estruturação de um campo. Dividindo-o em duas partes, na qual a primeira apresenta o surgimento do IFPR no campo educacional. O segundo está direcionado para o desenvolvimento do campo da legislação esportiva brasileira, abrangendo o contexto relacionado ao surgimento do subcampo do esporte escolar, e dos aspectos relacionados ao esporte para a pessoa com deficiência.

No terceiro capítulo, busca-se apresentar os aspectos concernentes ao esporte diante de uma perspectiva do macro para o microcosmo. Iniciando pela Rede Federal EPCT onde será realizado um mapeamento no *site* da Rede, consultando documentos, diretrizes e/ou normatizações que possam contribuir para o tema do projeto. Ressalta-se que uma possível carência de informações será objeto de análise

e interpretação. O capítulo terá continuidade com a análise da oferta do esporte nos documentos institucionais do IFPR e do *campus* Paranaguá. Para subsidiar esse capítulo, serão utilizados 3 (três) documentos institucionais: o documento norteador da instituição, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), referente ao período 2014-2018. O documento diretivo do *campus*, Projeto Político Pedagógico (PPP), além do Plano de Ensino Curricular da disciplina de Educação Física, componente das disciplinas regulares ofertadas no ensino médio. O objetivo é identificar a intervenção que é dada ao esporte frente ao paradigma do aluno com deficiência no *campus*.

1.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Como apontam Selltiz *et al.* (1967), na obra “Métodos de pesquisa nas relações sociais”, a pesquisa científica busca soluções de problemas. Para os autores, “o primeiro passo na formulação da pesquisa é tornar o problema concreto e explícito”. (SELLTIZ *et al.*, 1967, p. 37).

Apresenta-se como problema para essa pesquisa: Como se constitui a oferta do esporte para os alunos com deficiência no IFPR, *campus* Paranaguá: um movimento de reprodução ou resistência?

A partir da problemática da pesquisa, foram estabelecidos alguns pressupostos, cujo papel “na pesquisa científica é sugerir explicações para determinados fatos e orientar a pesquisa de outros” (SELLTIZ *et al.*, 1987, p. 40), a seguir apresentados:

- a) A escola tende a reproduzir mecanismos de dominação que legitimam a manutenção de uma ordem social estabelecida;
- b) Baseado no processo histórico de constituição do esporte no ambiente escolar, identificar se há uma forma de manifestação hegemônica;
- c) Tem-se na prática pedagógica do professor uma possibilidade de educar, educação essa que estaria condicionada a um movimento de reprodução ou resistência, quanto a uma possível manifestação latente observada no ambiente escolar.

Para tentar responder o problema, foi realizada uma pesquisa documental de caráter qualitativo, de cunho descritivo e analítico. A análise documental revela-se como uma excelente fonte para a obtenção de informações quando se trata de

materiais que ainda não receberam tratamento analítico no caso de fontes primárias ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos de pesquisa no caso de fontes secundárias que foram transcritas de fontes primárias contemporâneas. (GIL, 1996; MARCONI, LAKATOS, 2010).

Segundo Moreira e Caleffe (2008, p. 75), a pesquisa documental é muito semelhante à pesquisa bibliográfica, pois as fases do desenvolvimento de ambas são as mesmas. A diferença está na natureza das fontes, que na pesquisa documental restringem-se a documentos escritos ou não.

Na pesquisa documental, as fontes são mais diversificadas e dispersas que na pesquisa bibliográfica, sendo considerados diversos documentos de arquivos públicos ou privados como diários, fotografias, gravações, memorandos, boletins, ofícios etc., possibilitando ao pesquisador obter informações relevantes acerca do período pretendido de análise. (GIL, 1996; MARCONI, LAKATOS, 2010).

Os passos para a realização de uma pesquisa documental são os seguintes: a) determinar os objetivos da pesquisa; b) escolher os documentos; c) acessar os documentos; d) analisar os documentos; e) redação do relatório.

Para a efetivação da proposta, optou-se pela busca de material empírico através de mapeamento do *site* da SETEC/MEC⁴, mediante a possibilidade de encontrar documentos oficiais que apresentem algumas diretrizes, normatizações e/ou orientações relacionadas ao tema Esporte na Rede Federal EPCT. Foram observados os documentos disponíveis nas respectivas divisões do *site*: Apresentação, Agenda, Quem é Quem, Rede Federal, Programas e Ações, Legislação e Atos Normativos, Publicações, Editais, Fale Conosco, Médiotec, Catálogos de Cursos e Notícias, centralizando nossas buscas nas seguintes palavras-chaves: Esporte, Políticas Públicas, Educação Física. Em relação ao IFPR, foram consultados os documentos norteadores da instituição e do *campus* Paranaguá disponíveis no site da instituição: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), além do Projeto Político Pedagógico (PPP). Os planos de ensino curricular da disciplina de educação física referentes aos anos de 2016 e 2017 foram obtidos diretamente com a docente responsável pela disciplina.

⁴Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

O PDI é o documento que contém os aspectos relacionados às políticas institucionais do IFPR e serve de instrumento comum a todos os *campi*. Trata-se de um documento plurianual, que destaca as competências e obrigações institucionais para um determinado período. O PPP é o documento interno, criado e desenvolvido pelo *campus* Paranaguá e apresenta informações pertinentes às propostas de ações pedagógicas. Já o Plano de Ensino, como o próprio nome sugere, trata da proposta da disciplina e, nesse documento, constam informações sobre o conteúdo que será ministrado, contendo informações referentes aos referenciais teóricos, bases epistemológicas, práticas e cronograma das aulas, por exemplo. A opção por analisar o Plano de Ensino da disciplina de Educação Física se deve ao fato do *Campus* Paranaguá não desenvolver o esporte como atividade extracurricular. Desse modo, a prática fica restrita aos alunos matriculados no ensino médio.

De acordo com Bacelar (2008), as fontes documentais são consideradas matéria-prima que possibilitam diferentes interpretações acerca do seu conteúdo como as do que sugerem que o documento são fontes de verdade absoluta, testemunhos neutros do passado, aos que analisam o discurso presente, reconhecem os vieses e contextualizam suas visões.

Na pretensão de realizar uma reflexão sociológica, utilizou-se das contribuições de Pierre Bourdieu (2013), concernentes aos aspectos de reprodução das leis sociais, violência simbólica, além dos conceitos de campo, *habitus* e capital. O objetivo não é o aprofundamento da definição desses conceitos, mas sim apresentá-los e utilizá-los no contexto em que se insere o objeto de estudo.

O recorte temporal para realizar a análise documental foi delimitado a partir da inclusão do sistema de cotas para o aluno com deficiência no processo seletivo. Como já citado anteriormente, a inclusão ocorreu a partir do ano letivo de 2016. Assim, optou-se por realizar uma análise dos documentos, que se estende até a data de divulgação dos alunos matriculados para o exercício letivo de 2017. Desse modo, será possível realizar uma avaliação da evolução do conteúdo presente nos documentos de acordo com o contexto em que estão inseridos.

Tratando-se de uma pesquisa documental com o propósito de responder as questões desta pesquisa, definiu-se a análise de conteúdo como técnica de pesquisa, tendo como referência principal Bardin (2011). Segundo a autora, a Análise de Conteúdo (AC) é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aperfeiçoa

constantemente e que se aplicam a discursos diversificados (BARDIN, 2011), principalmente na área das ciências sociais, com objetivos bem definidos e que servem para desvelar o que está oculto no texto, mediante decodificação.

O método da AC, segundo Bardin (2011), é um método empírico que consiste em tratar a informação a partir de um roteiro específico, iniciando com:

(a) pré-análise, na qual se escolhe os documentos, se formula hipóteses e objetivos para a pesquisa, (b) na exploração do material, na qual se aplicam as técnicas específicas segundo os objetivos e (c) no tratamento dos resultados e interpretações. Cada fase do roteiro segue regras bastante específicas, podendo ser utilizado tanto em pesquisas quantitativas quanto em pesquisas qualitativas.

Diante do exposto, percebe-se que a AC é um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que tem como objetivo ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados coletados. Como afirma Chizzotti (2006), “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. (CHIZZOTTI, 2006, p. 98).

1.1.1 A instituição pesquisada

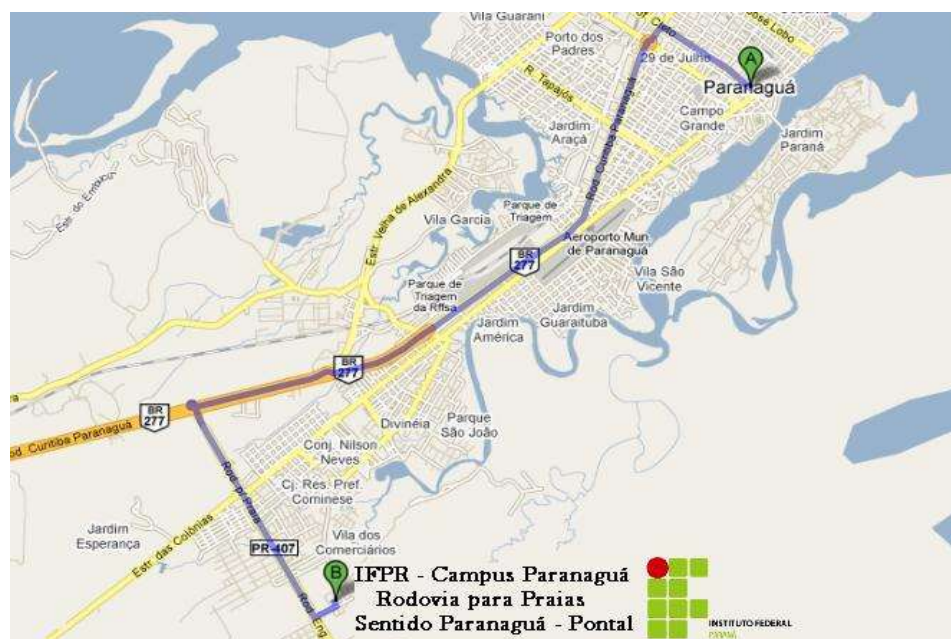
A pesquisa foi realizada no IFPR, *campus* Paranaguá, cidade localizada no litoral do Estado do Paraná, distante 91 km de Curitiba. A cidade de Paranaguá é a mais antiga do Estado, conhecida também como “berço da civilização paranaense”. Apresenta a décima população do Estado, com 150.660 habitantes (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2014) concentrados na área urbana do município. Esse valor corresponde, praticamente, à metade da população do litoral do Estado do Paraná.

O litoral do Paraná é constituído por sete municípios, sendo estes: Antonina, Guaraqueçaba, Guaratuba, Matinhos, Morretes, Paranaguá e Pontal do Paraná. A região apresenta indicadores socioeconômicos heterogêneos, dado especialmente pelo desenvolvimento de atividades econômicas distintas, como agrícola (Antonina, Guaraqueçaba e Morretes), praiano-turísticas (Guaratuba, Matinhos e Pontal do Paraná) e portuária para o município de Paranaguá. O litoral apresenta uma dimensão de 6.057 km² (IPARDES, 2017), o que corresponde a cerca de 3% do território Paranaense.

O IFPR foi criado em dezembro de 2008 através da Lei 11.892, que instituiu a Rede Federal EPCT e os 38 institutos federais hoje existentes no país. Com a Lei em vigor, a Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná (ETUFPR) foi transformada no IFPR.

Caracterizada como uma política de descentralização, os Institutos Federais têm uma estrutura *multicampi*. Nessa perspectiva, em agosto de 2008, foi inaugurado o *campus* Paranaguá do IFPR, com o propósito de atender a população da região do litoral paranaense.

FIGURA 1 - Localização do *campus*



FONTE: Disponível em: <http://paranagua.ifpr.edu.br/menu-institucional/localizacao/>

Transcorridos 9 anos, o IFPR conta com vinte e cinco *campi* distribuídos pelo Estado do Paraná. Atualmente contempla mais de vinte e seis mil estudantes somando as modalidades de ensino presencial e ensino a distância (EAD). No total, são ofertados quarenta e três cursos médios técnicos presenciais, onze cursos técnicos na modalidade EAD, vinte cursos superiores presenciais, dentre os quais vale destacar a oferta de um curso de Licenciatura em Educação Física no *campus* Palmas, além de três cursos de especialização na modalidade presencial e um curso de especialização na modalidade EAD. (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2016).

Desse total, o *campus* Paranaguá oferta três cursos na modalidade médio integrado, cinco cursos de nível superior, dois cursos de pós-graduação, nível de especialização, e um curso *Stricto Sensu*. Esse último iniciado no segundo semestre de 2017. (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2017).

Desse modo, encerra-se essa fase preliminar de contextualização e estruturação do presente trabalho e a partir do próximo capítulo, inicia-se a apresentação dos pressupostos teóricos que auxiliarão na interpretação das informações obtidas.

2 FUNDAMENTOS DA TEORIA SOCIOLÓGICA DE PIERRE BOURDIEU

Ao optarmos por um referencial teórico que irá sustentar a nossa discussão acadêmica, não o realizamos aleatoriamente; muito pelo contrário, a escolha é o resultado de um intenso embate entre o autor da dissertação e as diversas teorias que se apresentam como possibilidades de fundamentação teórica, uma vez que, após verificadas a consistência teórica, analítica e a sua capacidade correlacional, requer do autor um certo domínio sobre o seu conteúdo.

O sociólogo francês Pierre Bourdieu se notabilizou como um dos principais pensadores contemporâneos a partir da segunda metade do século XX e as contribuições do autor no campo da sociologia são tão abrangentes, que durante a sua trajetória elaborou uma teoria sociológica que, embora possua limitações, possibilita a sua utilização em diversos campos e subcampos da sociologia, como a sociologia da saúde, do corpo, da educação, do esporte entre outras. (SOUZA; MARCHI JR, 2010).

A sua obra pode ser compreendida como uma Teoria das estruturas sociais suplantada por uma metodologia praxiológica, na qual o autor estabelece conceitos-chave (*habitus*, campo, capital e violência simbólica) além de outros, não menos importantes, para sustentar seus questionamentos relacionados às leis de reprodução social e dos mecanismos de dominação.

2.1 CAMPO, *HABITUS*, CAPITAL e VIOLÊNCIA SIMBÓLICA.

Inicia-se este subcapítulo, buscando compreender alguns conceitos-chave estabelecidos por Pierre Bourdieu (1983), (1996), (2008), (2013), (2015). A construção da sua obra permitiu ao autor constatar instrumentos de dominação e reprodução em diferentes esferas da sociedade.

Bourdieu (2008) considera que

(...) todas as sociedades se apresentam como espaços sociais, isto é, estruturas de diferenças que não podemos compreender verdadeiramente a não ser construindo o princípio gerador que funda essas diferenças na objetividade. Princípio que é o da estrutura da distribuição de formas de poder ou dos tipos de capital eficientes no universo social considerado e que variam, portanto, de acordo com os lugares e os momentos. Essa estrutura não é imutável e a topologia que descreve um estado de posições sociais permite fundar uma análise dinâmica da conservação e da transformação da estrutura

da distribuição das propriedades ativas, e assim, do espaço social. (BOURDIEU, 2008, p. 50).

Desse modo, os espaços sociais se configuram como campos. Os campos não são estruturas fixas e o que determina a existência de um campo e estabelece os seus limites são as exigências que se impõem aos agentes e instituições nele inseridos. Os campos são o resultado de processos de diferenciação social, onde cada campo cria o seu objeto (político, econômico, educacional, esportivo), que se constituem como espaços estruturados de posições em um determinado momento com valores, objetos e interesses específicos. (BOURDIEU, 1983).

Diante desse entendimento inicialmente proposto por Bourdieu (1983), destaca-se na sociedade inglesa do século XVIII um movimento que pode ser considerado “embrionário” para o surgimento do esporte, enquanto objeto de disputa, e conseqüentemente do campo esportivo.

Elias e Dunning (1992) consideram que o contexto de transformação social e política da sociedade inglesa do século XVIII, conduzido pelas classes mais altas, ficou marcado pelo início de um processo que restringia o uso da violência física na arena política, tendo o caráter de uma auto pacificação e conseqüente racionalização das práticas sociais, que acabou influenciando, inclusive, na passagem dos passatempos mais antigos em desporto⁵.

Para os referidos autores (1992)

(...) uma restrição imposta não por um príncipe e os seus ministros, mas pelos membros de uma oligarquia autogovernada sobre si própria e sobre os outros, teve a sua contrapartida na maior sensibilidade a respeito da violência, mesmo no divertimento dessas classes. (ELIAS e DUNNING, 1992, p.94).

Assim, o conceito de desporto originado na Inglaterra do século XVIII associou-se, em um primeiro momento, aos divertimentos dos grupos pertencentes às classes mais altas, protagonistas desse movimento de transformação das práticas sociais.

O surgimento de clubes associativos⁶ representou papel crucial no desenvolvimento do desporto, pois, no período anterior às suas criações, práticas

⁵Desporto é a expressão originalmente utilizada, que se refere ao esporte, na versão traduzida da obra: **A busca da excitação**, impressa em 1992.

⁶A instituição dos clubes, elementos de distinção social, foi uma das manifestações impostas pelos cavalheiros, sobre o direito de se reunirem livremente. (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 65).

como a caça e jogos com bola eram regulamentadas, de acordo com tradições locais e, a partir da institucionalização dos clubes, os divertimentos emergentes das classes altas sofreram um processo de regulamentação para além do nível local, o que tornou imperativo assegurar a uniformidade do jogo. (ELIAS e DUNNING, 1992).

No transcorrer desse período histórico, evidencia-se, na sociedade inglesa, um processo de ruptura com a forma tradicional de passatempo das classes altas, a partir da emergente incorporação e institucionalização de regras nos jogos populares asseguradas, principalmente, pelo declínio da violência física, cujos desdobramentos resultaram numa outra dimensão do esporte.

Bourdieu (1983), ao abordar o tema, faz referência ao movimento iniciado no século XIX nas escolas públicas inglesas frequentadas pelos filhos das classes sociais privilegiadas (aristocracia e burguesa) em que foi imposto ao esporte, mudança de significado e função e, conseqüentemente, racionalização e universalização das suas normas culminando no surgimento do esporte moderno.

Esse desenvolvimento do esporte moderno ocorreu paralelamente ao processo de industrialização, decorrente da Revolução Industrial que ocorria na Inglaterra, herdando peculiaridades desse processo como a racionalização, sistematização e a orientação ao resultado. Assim, o esporte encontra na escola⁷ aristocrática inglesa, destinada a formar os futuros políticos, empresários e legisladores do país, os agentes de massificação das suas práticas. (SIGOLI e DEROSE JR, 2014).

Somada à posição de eminente potência econômica que se consolidava no século XIX e também pela soberania de sua marinha, a Inglaterra exportou para as suas colônias o modelo esportivo inglês, favorecendo a sua difusão cultural. (RUBIO, 2001).

Nessa primeira tentativa de compreender o surgimento do esporte enquanto objeto de interesse e a constituição do campo esportivo, identifica-se esse momento na ruptura ocorrida durante a transição dos antigos passatempos da sociedade

⁷ Em 1828, no colégio de Rugby, foi implementado um conjunto de regras para as atividades e jogos com o intuito de diminuir a violência e atribuir valores educacionais à prática esportiva (...) o esporte se tornou componente curricular que visava atribuir valores de liderança e disciplina aos futuros dirigentes ingleses. (SIGOLI e DE ROSE JR, 2004).

inglesa em esporte. Tal fato se desenvolve mediante ao surgimento das primeiras estruturas do campo, as quais se citam os clubes associativos, local frequentado pelos membros das classes aristocráticas inglesa, que se configuraram como os responsáveis por criarem regras para as práticas esportivas, universalizá-las, bem como delimitarem o uso e espaços para a sua ocorrência.

Ainda de acordo com entendimento proposto, Bourdieu (1983) reitera a existência de espaços sociais menores, chamados de subcampos, condicionados às leis próprias dos campos e apresentam as mesmas estruturas entre eles. Considerando que a sociedade é composta pelo conjunto de diversos campos, o esporte praticado na escola ou o EA para a PCD podem ser convertidos em um subcampo do campo do esporte.

Desse modo, os primeiros registros do desenvolvimento do esporte para a PCD demonstram que a origem e a motivação foram distintas do esporte proveniente das escolas públicas inglesas.

Ferreira; Bussmann; Greguol (2013) reiteram que o esporte para PCD teve seu início no final do século XIX e início do século XX. Conforme citado por Marques *et al.* (2009), há menções de aparições do EA como o beisebol, na escola de surdos de Ohio, em 1871, além de clubes esportivos para pessoas surdas em Berlim, datados de 1888.

O EA⁸ ou paradesporto, praticado nos dias atuais, esteve inicialmente referendado mediante orientação médica com finalidades que visavam à reabilitação e, conforme cita Araújo (1997), propunham-se a minimizar as sequelas nos soldados acometidos por traumatismos, em decorrência das guerras, principalmente após a Segunda Guerra Mundial.

Os primeiros trabalhos nesse sentido são atribuídos ao médico inglês Ludwig Guttmann que iniciou um processo de reabilitação de ex-soldados lesionados após a

⁸Inicialmente busca-se compreender o que se entende por esporte adaptado. Winnick (1990 *apud* ARAÚJO, 1997) define como experiências esportivas modificadas ou especialmente designadas para suprir as necessidades especiais de indivíduos. O âmbito do esporte adaptado inclui a integração de pessoas portadoras de deficiências (atualmente não se utiliza mais essa nomenclatura) com pessoas 'normais', e lugares nos quais se incluem apenas pessoas com condições de deficiências. Para Araújo (1997), significa a adaptação de um esporte já conhecido da população, conhecimento esse relacionado tanto quanto a suas regras estabelecidas como de suas práticas. Percebe-se, pela definição desses dois autores, que a situação referente à adaptação das condições de prática de uma determinada modalidade esportiva levou a classificação do esporte como adaptado

Segunda Guerra Mundial, através de práticas esportivas, no Centro Nacional de Lesionados Medulares de StokeMandeville em 1944, em Aylesbury, Inglaterra. (ARAÚJO, 1997, MARQUES *et al.*, 2009).

Atuação semelhante à desenvolvida em StokeMandeville, ocorreu nos Estados Unidos, em 1946, onde o enfoque esportivo era utilizado como um meio de inserção social da PCD, porém com uma conotação competitiva. (DA COSTA e SOUZA, 2004; CARDOSO, 2011).

Em 1948, ocorreu a realização dos primeiros jogos de StokeMandeville. Simultaneamente a isso, nos Estados Unidos eram realizadas competições em basquete de cadeira rodas entre hospitais e associações de veteranos de guerra. (ARAÚJO, 1997).

Como desdobramento do sucesso e repercussão dos feitos realizados pelo médico Ludwig Guttmann, em 1952, ocorrem os primeiros jogos internacionais de StokeMandeville, com a participação de um grupo de veteranos de guerra dos países baixos, promovendo a interação entre esses indivíduos. (ARAÚJO, 1997; DA COSTA e SOUZA, 2004).

Nesse sentido, Rubio (2002) reitera que o esporte tem se desenvolvido no seio da sociedade urbana e industrial, de acordo com as adaptações da vida econômica, política e social moderna, com implicações, tanto no que diz respeito à prática esportiva, quanto na organização do esporte em geral, além de ter grande importância para a sociedade, pois tem a capacidade de anunciar e denunciar inúmeras manifestações latentes nos diversos grupos sociais.

Assim, ratificando o raciocínio de Rubio (2002), Bourdieu (1983) compreende que os diferentes campos apresentam, além de particularidades internas, propriedades inter-relacionais entre eles. A ocorrência dessa inter-relação entre dois ou mais campos resulta no espaço definido como subcampo e, desse modo, as decisões tomadas em um campo específico podem influenciar, com maior ou menor intensidade, o funcionamento de outro, resultado de uma autonomia relativa dos campos.

Diante do exposto, Bourdieu (2008) reforça

A 'noção' de campo, como um campo de forças, cujas necessidades se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos, e como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados

conforme sua posição no campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura. (BOURDIEU, 2008, p.50).

Interpreta-se, desse modo, que o campo é um espaço de disputas, dotados de agentes no seu interior, em que a relação de forças desses agentes irá influenciar na conservação ou subversão da ordem estabelecida.

Buscando aproximar da realidade do contexto em que se insere o objeto de estudo do presente trabalho, define-se como campo educacional, o espaço social global ou campo em que se encontram estabelecidas as diversas instituições do sistema de ensino público e privado. Pode-se considerar que o nível de hierarquia dessas instituições, no macrocosmo, define a posição de cada uma delas no campo. A posição ocupada pelo MEC e pela Rede Federal EPCT é definida de acordo com o potencial de poder de cada uma e, à medida que reproduzem as leis de funcionamento do campo, as instituições estabelecem uma relação dialética, pois agem como estruturas estruturantes do campo, concomitante ao processo de serem estruturadas pelo próprio campo.

Delimitando um olhar para a Rede Federal EPCT, enquanto microcosmo no campo pode-se considerar a ocorrência do mesmo processo de reprodução das suas leis de funcionamento, a partir da estrutura organizacional constituída. A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) é a instituição subordinada ao MEC, responsável por coordenar nacionalmente a política de educação da Rede Federal EPCT. O IFPR é uma das instituições que compõem a Rede Federal EPCT e está subordinado diretamente à SETEC. Conseqüentemente, o *campus* Paranaguá é uma das unidades no Estado do Paraná, subordinadas ao IFPR.

Essas estruturas são compostas por diferentes agentes, tais quais se consideram para efeitos de elucidação: os políticos, gestores, dirigentes, corpo docente e corpo discentes responsáveis pelas disputas que resultam no funcionamento do campo e, conseqüentemente, na manutenção da ordem social estabelecida ou na subversão dela.

Da mesma maneira, pode-se definir como campo esportivo, o espaço social global ou campo em que as estruturas (Comitê Olímpico, Comitê Paralímpico, Confederações e Federações) responsáveis por organizar e gerir as diversas modalidades esportivas no Brasil se encontram. E assim como no campo escolar, essas instituições são compostas por diferentes agentes (políticos, gestores,

dirigentes, treinadores, atletas) que travam disputas no seu interior, visando manter ou subverter a ordem social estabelecida no campo esportivo.

Nesse caso, o objeto de estudo se situa na inter-relação entre o campo esportivo e o campo escolar, o qual pode ser denominado subcampo do esporte escolar.

Contudo, ao relativizar os aspectos que se relacionam com a constituição e a estruturação de um campo, faz-se necessário ressaltar a relevância do campo político nesse processo. De acordo com Almeida (2010), “Ao tratar dos campos relacionados ao Estado, há a possibilidade de pensar a constituição de um campo político ou burocrático”. (ALMEIDA, 2010, p. 13).

Para Bourdieu (2008), a origem do Estado moderno ocorreu na segunda metade do século XIX, fundado num corpo de burocratas que associava uma origem nobre a uma forte cultura escolar e que pretendia afirmar sua independência no e pelo culto do Estado nacional.

Assim, de acordo com o autor (2008),

(...) A gênese do Estado é inseparável de um processo de unificação dos diferentes campos sociais, econômico, cultural (ou escolar), político etc, que acompanha a constituição progressiva do monopólio estatal da violência física e simbólica legítima. (...) O Estado tem a capacidade de regular o funcionamento dos diferentes campos, seja por meio de intervenções financeiras (como, no campo econômico, os auxílios públicos a investimentos, ou, no campo cultural, os apoios a tal ou qual forma de ensino) seja através de intervenções jurídicas (como as diversas regulamentações do funcionamento de organizações ou do comportamento dos agentes individuais). (BOURDIEU, 2008, p. 51).

Desse modo, o Estado ratifica o direito de exercer a violência simbólica legítima, que lhe é intrínseca e se afirma, por exemplo, através da promulgação de leis, que delimitam os direitos e os deveres das instituições e dos agentes. (BOURDIEU, 2008, p. 114).

Percebe-se, de tal forma, que a manutenção ou subversão a ordem de um campo está relacionada à conquista do poder. Assim, destacamos que o Estado seria uma espécie de campo supremo, que representa um conjunto de instituições onde se legitima esse poder, constituindo-se em um espaço de disputas entre os dominantes dos demais campos, dada a sua capacidade e condição de influenciar o funcionamento dos próprios campos.

No entanto, compete ressaltar que as formas e interesses pelas quais essas disputas ocorrem são particulares de cada campo assim como a posição dos agentes e seus *habitus*. (BOURDIEU; WACQUANT, 2005, *apud* ALMEIDA, 2010). Ou seja, cada campo apresenta uma lógica própria de funcionamento.

Aqui surge um novo conceito desenvolvido por Bourdieu que apresenta uma inter-relação com o conceito de campo. Bourdieu (1992, *apud* SETTON, 2002) reitera que a relação de interdependência entre o conceito de *habitus* e campo é condição para o seu pleno entendimento.

O *habitus* é o senso do jogo, senso prático do que se deve fazer em dada situação, a arte de antecipar o futuro do jogo inscrito, no atual estado do jogo. (BOURDIEU, 2008, p.42).

De acordo com Wacquant (2007), as raízes do *habitus* encontram-se na noção aristotélica de *hexis*, elaborada na sua doutrina sobre a virtude, significando um estado adquirido, no entanto, é na trajetória acadêmica do sociólogo francês que repousa a renovação sociológica do conceito delineado para transcender a oposição entre objetivismo e subjetivismo.

Para Bourdieu (1983), “As estruturas constitutivas de um tipo particular de meio [...] que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado, produzem *habitus*”. (BOURDIEU, 1983, p. 61).

Desse modo, o autor (1983) o define como

Sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente. (BOURDIEU, 1983, p. 62).

“As práticas que o *habitus* produz são determinadas pelas condições passadas da produção de seu princípio de produção de modo que elas tendem a reproduzir as estruturas objetivas das quais elas são, em última análise, o produto”. (BOURDIEU, 1983, p.62).

Inserindo o conceito apresentado à realidade local do objeto de estudo em questão, entende-se que o *habitus* pode ser descrito como a manifestação das

estruturas sociais da sociedade nos indivíduos (políticos, dirigentes, docentes e discentes) em campos específicos (econômico, político, educacional, esportivo, entre outros) e vice-versa.

Supõe-se, dessa maneira, que, assim como as práticas escolares se constituíram no campo escolar em função do *habitus* dos agentes inseridos no campo, a prática do esporte no subcampo do esporte escolar tende a ser um reflexo das práticas dos agentes que dominam o contexto no qual ele está inserido, influenciando na sua estruturação, organização, administração e desenvolvimento.

Dito de outra maneira considera-se que as características manifestadas pelo subcampo do esporte escolar são o resultado das disputas travadas pelos agentes nos diferentes campos (político, educacional, esportivo, econômico, social) e que conseqüentemente, lhe confere uma determinada identidade.

No entanto, o que determina a posição ocupada pelos agentes no campo/subcampo, enquanto dominantes ou dominados, é a associação do *habitus* a um tipo de moeda específica, com valor simbólico, a qual Bourdieu (1986) define como capital.

O capital é um conjunto de referências adquiridas pelos agentes do campo, que pode ser quantificável. De acordo com Cherques (2006), deriva da noção econômica de capital, que se acumula por operações de investimento, transmite-se por herança e se reproduz conforme a capacidade do seu detentor em investir. Para o autor (2006), a distribuição de capital é desigual em todo o campo, fator que determina os constantes conflitos entre os agentes e instituições dominantes que buscam manter a ordem estabelecida frente à tentativa de subversão dos agentes e instituições que ocupam a posição de dominados.

Além da própria noção de capital econômico, Bourdieu (1986) expande o conceito a quatro possibilidades de manifestação, sendo que três, compreendem a subdivisão principal do capital.

São elas: o capital econômico que é diretamente conversível em dinheiro e institucionalizado, sob forma de direitos de propriedade; capital cultural, conversível em determinadas circunstâncias em capital econômico e pode ser institucionalizado sob forma de qualificações educacionais; e o capital social (rede de relações), mediante o reconhecimento de signos e valores em comum entre os agentes integrantes do campo e que também é conversível em determinadas condições em

capital econômico. (BOURDIEU, 1986. In: SZEMAN; KAPOSY, 2011, p. 82; **tradução nossa**).

Além disso, o capital cultural apresenta-se em três estados distintos: Incorporado que é oriundo de disposições duradouras no organismo sob forma de herança familiar; no estado objetivado oriundo da aquisição de bens culturais (livros, dicionários, quadros) e no estado institucionalizado mediante a obtenção de certificados e títulos acadêmicos, que confere ao capital cultural, propriedades inteiramente originais. (BOURDIEU, 2015).

A quarta forma de capital a se considerar denomina-se capital simbólico que, de acordo com Bourdieu (1996), confere ao indivíduo reconhecimento por parte dos demais agentes sociais.

Assim (1996), tem-se que

O capital simbólico é uma propriedade qualquer, de qualquer tipo de capital, reconhecida pelos agentes sociais, cujas categorias de percepção eles podem entendê-las, reconhecê-las e atribuir-lhes valor (...) são produtos da incorporação das divisões ou das imposições inscritas na estrutura da distribuição desse tipo de capital. (BOURDIEU, 1996, p.107).

Por fim, apresenta-se a noção de violência simbólica que, para Bourdieu (1996), está fundamentada na estrutura da relação entre classes (dominantes e dominados), nas quais ele observa as relações sociais existentes e como elas tendem se reproduzir

A violência simbólica é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, frequentemente, daqueles que a exercem na medida que uns e outros são inconscientes de a sofrer ou a exercer. (BOURDIEU, 1996, p.16, *apud* DOS SANTOS, 2015).

Assim, quando uma ordem ou demanda é gerada e prontamente obedecida, percebe-se a eficácia de um ato simbólico. Eficácia em que, segundo Bourdieu (2008), repousa seu sucesso na realização de um trabalho prévio e que tenha produzido, naqueles submetidos ao ato de imposição, as disposições necessárias para obedecer sem ao menos questionar

A autoridade da ação pedagógica, que é conferida a diferentes agentes, localizados em diferentes estruturas sociais (família, escola, esporte, igreja, entre outros) se revela como um ato de violência simbólica. Ela é efeito da relação de forças existentes entre grupos e classes constitutivas de uma formação social. "Toda ação

pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural”. (BOURDIEU; PASSERON, 2013, p. 26).

A noção de arbitrário cultural de Bourdieu (2013) se aproxima da concepção antropológica de cultura, na qual os valores que orientariam cada grupo em suas atitudes seriam, por definição, arbitrários e a cultura de cada grupo seria vivida como a única legítima. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Na sociedade, a capacidade de legitimação de um arbitrário cultural, corresponderia a força da classe que o sustenta, ou seja, seria legitimada pela classe dominante. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Bourdieu e Passeron (2013) nos tornam mais esclarecedora essa condição quando argumentam

Numa formação social determinada, o arbitrário cultural que as relações de forças entre os grupos ou classes constitutivas dessa formação colocam em posição dominante no sistema de arbitrários culturais é aquele que exprime o mais completamente, ainda que sempre de maneira mediata, os interesses objetivos (materiais e simbólicos) dos grupos ou classes dominantes. (BOURDIEU; PASSERON, 2013, p. 30).

A arbitrariedade repousa no fato de que a cultura dominante é imposta como uma cultura legítima. A interpretação que se faz, a partir dos enunciados de Bourdieu e Passeron (2013), é que o esporte instituído e disseminado no sistema de ensino deve ser compreendido a partir das práticas históricas que lhe atribuíram função e significado. A condição herdada é resultado dos valores e cultura dos agentes que integraram e integram uma determinada classe social, que se constitui como dominante e influencia os desdobramentos no subcampo do esporte escolar.

A inculcação de uma determinada cultura esportiva se concretiza mediante o reconhecimento dessa manifestação enquanto legítima, tanto pela classe dos agentes dominantes, quanto pela classe dos agentes dominados.

Bourdieu e Wacquant (2015) afirmam que “o imperialismo cultural repousa no poder de universalizar os particularismos associados a uma tradição histórica singular, tornando-os irreconhecíveis como tais”. (BOURDIEU e WACQUANT, 2015). Desse modo, Bourdieu e Passeron (2008, p. 53) afirmam que tais ações de imposições simbólicas necessitam de uma ação de inculcação contínua, denominada de trabalho pedagógico, que deve durar o tempo suficiente para produzir uma formação durável, isto é, um *habitus*, como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural.

Com base no exposto, é possível deduzir que a escola, enquanto estrutura social é um ambiente com potencial à reprodução da ordem social estabelecida no subcampo do esporte escolar.

Bourdieu (2013) é dono de uma extensa trajetória intelectual que, ao longo de sua carreira, desenvolveu uma análise a respeito do sistema educacional através da percepção da sua função, política, ideológica e legitimadora de uma ordem arbitrária em que fundamenta o sistema de dominação vigente nessas instituições. (STIVAL; FORTUNATO, 2008).

Até meados do século XX, predominava nas Ciências Sociais e também no senso comum, uma visão otimista, de caráter funcionalista, que atribuía a escolarização um papel duplo na superação do atraso econômico e de construção de uma nova sociedade justa (meritocrática), moderna (centrada na razão e nos conhecimentos científicos) e principalmente democrática (fundamentada na autonomia individual). (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

A escola seria, mediante essa perspectiva, uma instituição neutra, onde os indivíduos competiriam em condições de igualdade e com base na difusão de um conhecimento racional e objetivo, selecionaria seus alunos mediante a utilização de critérios racionais onde, aqueles que se destacassem através de seus talentos individuais, ocupariam naturalmente posições superiores na hierarquia social. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

No entanto, durante os anos 60, do século XX, ocorre uma crise sobre essa percepção da escola, implicando uma reinterpretação sobre a atuação dos sistemas de ensino, sendo considerado um fator preponderante. De acordo com Nogueira; Nogueira (2002), a divulgação de uma série de resultados de pesquisas⁹, ao final da década de 1950, fomentadas pelos governos norte americano, inglês e francês, que demonstravam a relevância da origem social em relação ao desempenho escolar, Bourdieu levanta a hipótese de que a escola não se trata de um ambiente democrático, capaz de oferecer um tratamento justo e igualitário aos alunos.

A partir de uma série de estudos, com base na relação entre o desempenho escolar e a origem social, foi constatado (2008) que

⁹As seguintes pesquisas quantitativas: Aritmética Política inglesa, Relatório Coleman - EUA e os Estudos do INED – França, revelaram o peso da origem social sobre os destinos escolares.

No interior de uma sociedade de classes existem diferenças culturais, no qual, as classes burguesas possuem um determinado patrimônio cultural constituídos de normas de falar, formas de conduta, de valores, etc. Já as classes trabalhadoras possuem outras características culturais que lhes têm permitido a sua manutenção enquanto classes. A escola, por sua vez, ignora as suas diferenças socioculturais, selecionando e privilegiando em sua teoria e prática as manifestações e os valores culturais da classe dominante. Com essa atitude, a escola favorece aquelas crianças e jovens que já dominam esse aparato cultural. (STIVAL; FORTUNATO, 2008, p.12003).

Diante desse contexto, não há como não questionar a responsabilidade da escola na perpetuação das desigualdades sociais, ainda mais, quando se pensa a partir da perspectiva do indivíduo com deficiência que, historicamente, ocupou uma posição de dominado na hierarquia de classes.

O aluno com deficiência que adentra ao IFPR, *campus* Paranaguá nos dias atuais, mesmo que simbolicamente, é membro de um grupo estigmatizado, segregado e, de acordo com Bourdieu e Champagne (2015), o fato de um sistema de ensino se demonstrar amplamente democrático e de acesso a todos, pode dissimular a reprodução da realidade, permanecendo reservado a alguns e acentuando o efeito de legitimação social.

Diante disso, considera-se salutar compreender a perspectiva de oferta do esporte para o aluno com deficiência no IFPR, *campus* Paranaguá, para evitar possíveis considerações falaciosas, pois, apesar do esporte possuir propriedades intrínsecas, para Bourdieu (1990), os limites e usos sociais que podem ser feitos dele se prestam a uma diversidade de utilizações e são marcados a cada momento pelo uso dominante que é feito dele.

A partir da clarificação da hipótese de que, no interior da escola, há evidências de que essa instituição tende a reproduzir valores, conceitos, signos, hábitos e demais elementos, que mascaram um ambiente de aparente neutralidade, os próximos capítulos são necessários e servem de suporte para estruturar a linha de raciocínio que se desenvolve para evidenciar qual é a ordem estabelecida.

Por se tratar de uma autarquia federal, oficialmente criada em dezembro de 2008, novamente se enaltece a relevância do IFPR enquanto um local privilegiado para verificar como se constitui a oferta desse fenômeno cultural que sugere implicações de diferentes campos, tais como sociológico, político, econômico e

educacional, a partir das políticas públicas para o esporte e os seus desdobramentos no subcampo do esporte escolar.

De fato, no próximo capítulo, adentra-se na perspectiva de constituição do campo. Em um primeiro momento, considera-se destacar os aspectos inerentes ao contexto de criação e estruturação da Rede Federal EPCT e do IFPR no campo educacional. Posteriormente, será abordado o contexto do campo legislativo esportivo e a incidência no subcampo do esporte escolar por considerar, como mencionado anteriormente neste capítulo, que o Estado se constitui como uma espécie de campo supremo do poder, capaz de influenciar no funcionamento e desenvolvimento dos demais.

3 A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO

Durante a constituição de um campo ou subcampo, notam-se momentos que refletem mudanças/rupturas bem como outros que resguardam continuidades com o processo iniciado em outrora.

Pretende-se, através de uma contextualização histórica, apresentar uma síntese sobre como a relação entre diferentes campos, tendo como referência os campos econômicos e políticos em diferentes épocas desde a Primeira República, seguido pelo período marcado pela Ditadura Militar, o fim do governo autocrático e o início do regime democrático no país, impactaram no surgimento e desenvolvimento da Rede Federal EPCT e do IFPR.

3.1 A CONSTITUIÇÃO DO IFPR

De acordo com Kuenzer (2005), a educação brasileira, historicamente, se caracteriza pela existência de diferentes tipos de escolas para classes sociais distintas.

Tavares (2012) reitera que

Se para a parcela da população que detém a hegemonia cultural, política e econômica a trajetória escolar se constitui quase sempre no acesso a uma educação básica propedêutica e no ingresso em cursos universitários, para a grande maioria resta como alternativa uma educação básica precária, associada, quando possível, à formação para trabalhos em cursos técnicos e, mais recentemente, em cursos superiores de tecnologia. (TAVARES, 2012, p.1).

Perceber-se-á que a Rede Federal EPCT esteve associada à alternativa de educação direcionada à grande maioria da população, segundo exposto acima.

Na segunda metade do século XIX, no período em que ocorre a transição entre o Império e a Primeira República, o Brasil ainda se caracterizava por ser um país de economia rural com carência de infraestrutura e integração territorial precária. Diante desse panorama, Tavares (2012) comenta que o estabelecimento das primeiras indústrias no país, no final do século XIX, ainda não justificava a existência do ensino profissionalizante. O trabalho era exercido por índios e escravos que ensinavam o seu ofício às gerações futuras no e pelo trabalho.

Porém, com o advento do período denominado Primeira República, compreendido entre 1890 a 1955, a Rede Federal EPCT foi oficialmente criada e regulamentada pelo Presidente Nilo Peçanha, no ano de 1909, por meio do Decreto 7.566, com a construção de 19 “Escolas de Aprendizes Artífices”. (MANFREDI, 2002; TAVARES, 2012).

Inicialmente, a organização da educação brasileira associou à Educação Profissionalizante um caráter filantrópico, pois, de acordo com a conjuntura socioeconômica e política da época, tinha como público um grupo composto por cegos, surdos, loucos, órfãos, ex-escravos, entre outros. Era uma alternativa de solução ao problema de ociosidade desses grupos marginalizado pela sociedade, que geravam altos índices de criminalidade e impediam o progresso do país. (TAVARES, 2012).

A Primeira República registra um momento de ruptura tanto no campo político quanto no campo econômico do país. Esse período marca o início de um deslocamento do eixo do processo produtivo do país, rumando do campo para a cidade e da agricultura para a indústria. De acordo com Tavares (2012), como consequência da crise econômica de 1930 que enfraqueceu politicamente as oligarquias cafeeiras, criam-se as condições para a emergência de uma pequena burguesia industrial, consequência do processo de desenvolvimento da indústria nacional.

Esse movimento impactou, também, o campo educacional, reverberando mais especificamente, nas instituições de ensino profissionalizante. Concomitante ao período que atesta a ascensão de um grupo ligado ao desenvolvimento da indústria nacional, Manfredi (2002) e Tavares (2012) relatam que as Escolas de Aprendizes e Artífices, criadas em 1909, no ano de 1930 deram lugar aos “Liceus Industriais” e, em 1942, às “Escolas Industriais e Técnicas”.

Porém, a educação profissionalizante ainda detinha um caráter “assistencialista” e era uma alternativa de oferta de ensino às camadas menos favorecidas, destinada a atender os interesses de uma classe dominante da população. Tal relação pode ser comprovada quando observada a Constituição Federal de 1937, artigo 129

Art. 129 O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público. (BRASIL, 1937).

Percebe-se que, durante a Primeira República, há uma consolidação da educação dual. De acordo com Tavares (2012) e Maciel (2013), um grupo minoritário e pertencente ao grupo dominante recebia uma educação escolar de cunho formativo intelectual, científico e propedêutico, enquanto que, para a maioria, estabeleciam-se as escolas profissionalizantes com uma formação voltada para o entendimento das habilidades ensinadas com o conjunto do processo produtivo.

O período subsequente à Primeira República ficou marcado pelo início da ditadura militar, em 1964, e reforçou o aprofundamento da relação entre Estado e economia. O perfil econômico agrário exportador é substituído pelo nacional desenvolvimentista. Tavares (2012) reitera que, com a instalação das primeiras multinacionais em território brasileiro, aumenta a necessidade de qualificação da mão de obra e o estabelecimento de acordos internacionais, como o realizado entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID), conhecido como MEC – USAID¹⁰, favorecem a expansão da Rede Federal EPCT.

Somente no ano de 1959, quando essas Escolas passaram à categoria de autarquias, foram denominadas “Escolas Técnicas Federais”. Em 1978, através da Lei 6.545, três delas se transformaram em “Centros Federais de Educação Ciência e Tecnologia” (CEFETs): as do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná. (MANFREDI, 2002). Tal fato permitiu que outras escolas pleiteassem e conseguissem ascender à

¹⁰Série de acordos produzidos nos anos 1960 que visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira, abrangendo desde a educação primária ao ensino superior. Para maiores informações consultar as obras de José de Oliveira Arapiraca – **A USAID e a Educação Brasileira**: um estudo a partir de uma abordagem crítica da Teoria do Capital Humano (1982), Ted Goertzel – **MEC-USAID**: ideologia de desenvolvimento americano aplicado à educação superior brasileira (1967).

categoria de CEFET, o que foi sendo alcançado por várias “Escolas Técnicas e Agrotécnicas”. (OTRANTO, 2010).

Nesse período, a expansão da Rede Federal EPCT pode ter servido de alento a uma grande parcela da população que finalizava o ensino secundário e almejava vagas no ensino superior; no entanto, para além do propósito de qualificação da mão de obra, atribuía-se outro significado à expansão da Rede Federal EPCT

O ensino profissionalizante, muito mais do que qualificar mão de obra para a indústria, atua como válvula de escape, aliviando a pressão exercida pela sociedade por vagas nas universidades. Na Ditadura Militar, a ampliação do acesso à universidade pela população representava o risco de agravar os movimentos de contestação do regime político. (TAVARES, 2012, p. 6).

Ao término da ditadura civil-militar, em meados da década de 1980, a população resgata o direito de eleger os seus governantes através de uma eleição democrática. Como resultado da vontade da maioria da população, ascende ao poder um governo capitaneado pelo viés do neoliberalismo, caracterizado por uma política de Estado mínimo e que ocasiona a estagnação da Rede Federal EPCT.

Logo Tavares (2012),

A década de 1980 ficou conhecida como a ‘década perdida’ (...) segundo alógica neoliberal o Estado é o grande culpado pela crise mundial do capital. A década de 1990 é marcada pela chamada Reforma do Estado, que se baseia no sucateamento e na posterior privatização de instituições estatais, bem como na terceirização de serviços públicos essenciais. (...) A educação consolida-se como um setor empresarial, com destaque para a expansão do Ensino Superior privado. (TAVARES, 2012, p. 7, 8).

Para efeitos de comparação, logo em seguida, e com o intento de ilustrar o desenvolvimento da Rede Federal EPCT no período compreendido entre 1909 a 2002, constata-se que foram construídas 140 unidades federais de educação profissional e tecnológica no país; além disso, durante os anos de 1995 e 1998, não foram autorizadas a realização de concursos para a contratação de servidores docente ou técnico-administrativo. (BRASIL, 2008). Esse fato comprova o período de estagnação enfrentado pela Rede Federal EPCT durante a década de 1990.

No entanto, de 2002 até meados de 2015, a Rede Federal EPCT vivenciou a maior fase de expansão da sua centenária história. O primeiro fator que possibilitou a expansão teve início em 2002 quando, através de novas eleições, ascende ao

comando do Estado brasileiro um governo com o viés democrático-popular. (TAVARES, 2012).

Essa atitude progressista do Estado em relação a educação teve início com a revogação da Lei 8.948/94, cujo artigo 3º., parágrafo 5º., determinava que

A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, **somente** poderá ocorrer em parceria com Estados e Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 1994). (**Grifo nosso**).

A Lei supracitada foi determinante para estimular o período de estagnação e de falta de investimentos na Rede Federal EPCT por parte do Estado. Essa condição somente foi revertida em 2005, quando foi promulgada a Lei 11.195/2005, pelo novo governo, que se encontrava em seu primeiro mandato desde as eleições ocorridas em 2002.

A Lei (2005) dispõe a seguinte ordem

A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, **preferencialmente** poderá ocorrer em parceria com Estados e Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 2005). (**Grifo nosso**).

A promulgação dessa Lei pode ser considerada um marco histórico, pois possibilitou a retomada e o direcionamento dos investimentos em educação e consequente expansão da Rede Federal EPCT. Em detrimento ao ocorrido na década de 1990, entre os anos de 2003 e 2006, foi autorizada a contratação de 3.433 docentes e técnicos administrativos, propondo-se a construir 214 novas unidades federais de 2003 a 2010. (BRASIL, 2008).

Todavia, embora esse governo significasse uma perspectiva de mudanças, cabe ressaltar que a nova legislação não acarreta uma cisão com o modelo adotado anteriormente ou ignora a possibilidade da realização das parcerias público-privadas; pelo contrário, apesar de uma aparente ruptura com a estratégia político-econômica adotada durante a década de 1990, ainda se percebe a influência do viés neoliberal no projeto desse novo governo.

Maciel (2013), ao falar sobre o atual momento histórico, que o autor denomina 'novo desenvolvimentista', ressalta para uma ingerência estadunidense, vide o acordo

firmado em outrora pelo órgão *USAID*, no modelo educacional brasileiro. O autor chama a atenção para a expansão do ensino técnico e tecnológico, que visa à adequabilidade dos futuros trabalhadores à demanda dos setores produtivos, chegando inclusive a criar cursos específicos para a capacitação dessa mão de obra de acordo com o interesse de empresas específicas.

Em suma, o que se percebe até o presente momento é que a educação profissionalizante e a criação da Rede Federal EPCT estiveram condicionadas aos interesses de uma elite econômica e política no país em seus respectivos tempos. Verifica-se um contexto de inter-relação entre os campos econômicos e políticos que influenciaram na estruturação do campo educacional, resultante de uma “autonomia relativa dos campos” e que resultaram no processo de concepção da Rede Federal EPCT.

Durante o processo de constituição da educação profissional, no período próximo ao término da Primeira República, percebe-se a intenção do governo de reproduzir no âmbito educacional um projeto de estruturação da sociedade. Esse projeto do governo regulamentava algumas políticas educacionais que, concomitante à intervenção estatal em outros campos da sociedade, influenciariam na constituição do que, atualmente, pode-se denominar de subcampo do esporte escolar.

Contudo, se nesse período ainda não é possível centralizar o esporte como tema, o que se verifica é que a disciplina de Educação Física recebia um papel de destaque.

Castellani Filho (2007) relata que, por ocasião da reforma Capanema¹¹ de 1942, a Educação Física torna-se matéria obrigatória a ser oferecida visando à formação de mão de obra fisicamente adestrada e capacitada, orientada para a manutenção e recuperação da força de trabalho do proletariado, cumprida por todos os alunos até 21 anos de idade.

¹¹Reforma do sistema educacional brasileiro correspondente a divisão econômica social do trabalho. A educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais. Teríamos a educação superior, educação secundária, educação primária, educação profissional e a educação feminina; uma educação destinada à elite da elite, outra educação para a elite urbana, uma para os jovens que comporiam o grande “exército de trabalhadores que necessários à utilização da riqueza potencial da nação” e outra ainda para as mulheres. Disponível em: <<http://educabrasil.com.br/reforma-capanema/>>. Acesso em: 26 jul. 2017.

Maciel (2013) corrobora com Castellani Filho (2007) ao afirmar que a idade de 21 anos representava a idade de formação dos filhos da classe trabalhadora e, conseqüentemente, culminava com a integração dos mesmos no mercado de trabalho, atendendo os anseios da época.

Em decorrência desse contexto, Castellanni Filho (2013) relata uma associação direta entre Educação Física e esporte, logo após o término da Segunda Guerra Mundial, em 1945. Há um forte movimento desportivizador da disciplina¹², com o intuito de que a escola se tornasse a base dos esportes olímpicos e acima estivessem os clubes e as seleções de alto rendimento. Buscava-se descobrir novos talentos, com o propósito de transformar o país numa potência esportiva e disseminar entre as classes mais pobres que a ideia do 'milagre econômico' tinha equivalência no campo social e cultural.

Para efeitos de elucidação, vale ressaltar que esse tratamento direcionado ao esporte, o qual se constitui como um dos elementos da cultura corporal, fez com que o próprio esporte se tornasse um conteúdo hegemônico na disciplina de educação física no ambiente escolar, sendo em muitas oportunidades confundindo como sinônimo.

A propósito, Bratch (2005) informa que

(...) Sem dúvida, o esporte faz parte hoje, de uma ou de outra forma, da vida da maioria das pessoas em todo o mundo. Tão rápido e tão 'ferozmente' quanto o capitalismo o esporte expandiu-se pelo mundo todo e tornou-se a expressão hegemônica no âmbito da cultura corporal do movimento. (BRATCH, 2005, p. 9).

Considerando que o esporte se originou em meados do século XVIII nas *public schools* inglesas e que essas instituições estavam acessíveis somente à fração dominante da população, ele ficou restrito aos anseios e propósitos desse grupo naquele período.

Não obstante o exposto, o esporte atualmente encontra-se imbuído das características culturais transmitidas pela classe dominantes que, historicamente, lhe

¹²A relação paradigmática da educação física com o conceito de aptidão física fez por reforçar sua subordinação às instituições médica e militar e à consecução de sua relação com a instituição esportiva pautada quase que exclusivamente pelo princípio do rendimento físico-esportivo (CASTELLANI, 2013, p. 23).

concedeu e lhe confere significado. Marchi Júnior (2015) considera que, na contemporaneidade, o esporte tem se redimensionado e se popularizado globalmente, alcançando novos estágios e tendo como ápice o processo de espetacularização da sua prática.

Desse modo, revela-se e destaca-se a influência dos valores e símbolos da sociedade capitalista atual. O esporte se expandiu pelo globo e encontra no processo de espetacularização, talvez, a principal expressão da sua representatividade no estágio de desenvolvimento atual, vide toda a mobilização que ocorre em torno de investimento em diferentes áreas como: comércio de bens e serviços, transportes, propaganda, infraestrutura e cobertura midiática, tendo na realização de um megaevento esportivo como os jogos olímpicos ou a copa do mundo, o ápice da sua expressão.

Para Maciel (2013), tais características estão muito presentes no esporte de alto rendimento que acaba por se perpetuar e influenciar em maior ou menor grau outras esferas e, para além da sua mercantilização e espetacularização, o esporte ecoa no forjamento educacional e ideológico da sociedade, historicamente evidenciado pelo modelo de educação necessário para as classes dominantes.

Diante do exposto, se finda essa etapa relacionada ao surgimento e desenvolvimento da Rede Federal EPCT e do IFPR no campo educacional, o qual permitiu observar a existência de uma educação dual no país, uma propedêutica e outra profissionalizante, voltadas para atender os anseios da fração dominante da população. Também se destaca um movimento desportivizador da disciplina de Educação Física, iniciado em meados da década de 1940, que resultou numa aparente consolidação desse elemento da cultura corporal como conteúdo hegemônico da disciplina.

O próximo subcapítulo irá abordar os aspectos inerentes à formação, estruturação e consolidação do campo esportivo na esfera legislativa, com destaque a criação de um subcampo do esporte escolar. Compreendendo o Estado como a instituição que contempla os interesses dos grupos que integram a classe dominante nos diferentes campos, entende-se que os desdobramentos da legislação esportiva do país, tendem a traduzir os valores dessa classe em seus respectivos tempos históricos.

3.2 A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO LEGISLATIVO

O intuito desta parte do trabalho é apresentar e descrever, mediante uma trajetória histórica que se inicia no Estado Novo e avança pela Ditadura Civil Militar e o período pós-ditadura, as leis que regulamentam o funcionamento, a administração e a ordem do esporte no Brasil, ou seja, compreender como ele se estrutura no campo político a partir dos preceitos legais, as suas ponderações em relação ao indivíduo com deficiência e os seus desdobramentos no subcampo do esporte escolar.

Como subsídio ao desenvolvimento das partes integrantes do presente capítulo, somam-se autores que utilizam a mesma proposta teórica do autor deste trabalho, além de outros com diferentes propostas, mas que, no entanto, permitiram estabelecer aproximações com a matriz teórica dessa dissertação e assim proporcionar um maior entendimento sobre a legislação esportiva no país a partir do Decreto 3.199/1941 e demais legislações que vigoraram posteriormente a ele.

3.2.1 O Estado Novo

De acordo com Mendes (1990 *apud* PIMENTEL, 2007), o esporte no Brasil foi introduzido a partir de meados do século XIX sob influência oriunda dos costumes e da cultura esportiva europeia. A experiência de vida adquirida na Europa por parte de integrantes de uma fração da elite do país, somada à chegada de imigrantes europeus na segunda metade do século XIX que vieram trabalhar, mais especificamente, como mão de obra para o desenvolvimento da agricultura, contribuíram para a propagação e o desenvolvimento de práticas esportivas na medida em que gradualmente surgiam novos adeptos.

Inclusive, constata-se que, até o governo Getúlio Vargas, não se identifica algum fato relevante, por iniciativa do governo federal, na tentativa de organizar o esporte no país.

De meados do século XIX (período aproximado da introdução do esporte no país) até o Estado Novo o esporte desconheceu a interferência do poder governamental. [...] Toda organização, estruturação e funcionamento provinham das entidades organizadas pela sociedade civil, que organizavam e propagavam o esporte no país. Com efeito, as práticas esportivas e de lazer eram organizadas pela sociedade civil, sendo atividade social e não atividade de governos. (PIMENTEL, 2007, p. 44).

Assim, pode-se considerar que é a partir do Estado Novo que o governo passa a interferir na organização da base do esporte nacional. No entanto, é importante salientar que o significado que se atribuiu ao esporte, presente na legislação esportiva do referido período, está atrelado ao contexto político-social do momento que culminou com o desenvolvimento do Estado Novo.

O Estado Novo (1930 - 1945) surge e se desenvolve mediante um cenário de aparentes conflitos e crises. Não apenas no Brasil, mas também outros países do mundo são marcados por processos de rupturas no modelo de governabilidade adotados até então. (PIMENTEL, 2007).

No plano internacional, Pimentel (2007) reitera que o término da Primeira Guerra Mundial, em 1918, revelou uma crise no modelo político e econômico do liberalismo, registrando o momento de implantação e desenvolvimento do Estado nacional em diversos países da Europa e América, de postura centralizadora do Estado.

No Brasil, conforme mencionado no capítulo anterior, a década de 1930 registra o declínio de uma hegemonia oligárquica cafeeira no campo econômico atrelada à ascensão de uma pequena burguesia industrial. Desse modo, Veronez (2005) revela que o fortalecimento de novas classes e grupos, oriundos do processo de industrialização que culminou com o surgimento de uma civilização urbano-industrial, ocasionou uma série de conflitos ideológicos e novas expectativas políticas, destacando o surgimento de movimentos grevistas, revoltas militares e até mesmo a criação do Partido Comunista Brasileiro (PCB).

Em meio a um momento intenso, marcado por uma série de rupturas e conflitos em vários campos e segmentos da sociedade, Veronez (2005) comenta que a ideologia liberal conservadora se revelou ineficaz no intuito de controlar as divergências de classes presentes nas relações sociais daquele período.

Assim, diante das circunstâncias, surge a necessidade de uma efetiva intervenção estatal na condução e solução de uma série de conflitos. Uma nova postura assumida pelo Estado pode ser ratificada nas palavras de Godoy (2013), “As profundas reformas administrativas e políticas que assolaram a sociedade brasileira na década de 1940 tiveram como pilar da gestão pública de Getúlio Vargas a centralização do poder e a projeção autoritária de uma nova ordem societária”. (GODOY, 2013, p. 88).

Atingindo o ápice do autoritarismo quando, segundo Veronez (2005),

A denúncia de um suposto plano para instaurar o comunismo no Brasil levou a instauração de um regime autoritário com fechamento do Congresso Nacional e de partidos políticos, elaboração e promulgação de nova Constituição permitindo o controle dos poderes legislativo e judiciário. Igualmente, verifica-se uma crescente e intensa preocupação com a 'defesa nacional' em função da Segunda Guerra Mundial. (VERONEZ, 2005, p. 156).

Norberto Bobbio (2004), jurista e filósofo italiano, estabelece uma relação entre Estado-política-poder ao afirmar que o fenômeno do poder é o ponto que estreita a ligação entre Estado e política e, nesse sentido, a relação entre os três poderes (executivo, legislativo e judiciário) atrela os setores da sociedade às determinações de um poder central. (BOBBIO, 2004, p. 76-77).

De fato, o fechamento do Congresso Nacional permitiu que o Presidente da República¹³ deliberasse e referendasse acerca de diferentes assuntos de interesse do Estado e assim o fez na promulgação do Decreto 3.199/1941.

De acordo com Pimentel e Mezzadri, (2007), um dos objetivos pretendidos com o processo de implantação e consolidação do Estado nacional era a criação de uma identidade nacional com destaque à coletividade, a partir da integração dos diferentes grupos sociais do país através de medidas institucionais em diferentes áreas, inclusive o esporte. Ainda segundo os referidos autores (2007), o governo federal seguiu uma determinação de cima para baixo, posição essa tomada com o intuito de consolidar a construção de uma identidade nacional de acordo com os interesses projetados pelo próprio governo.

Foi diante desse cenário de centralização do poder e autoritarismo que ocorreu a primeira tentativa por parte do governo federal de harmonizar o esporte no país. Para Pimentel (2007), "Na década de 30, em pleno Estado Novo de Getúlio Vargas, o governo percebeu no esporte um instrumento de projeção externa, capaz de garantir-lhe status no cenário internacional". (PIMENTEL, 2007, p. 45).

Para Lyra Filho (1952, p. 119, *apud* GODOY, 2013, p. 83), "a legislação desportiva brasileira nasceu, efetivamente, com o Decreto nº. 1.056/1939, criando a Comissão Nacional de Desportos, com a incumbência de realizar minucioso estudo

¹³Artigo 180 da Constituição de 1937: "Enquanto não se reunir o Parlamento Nacional, o Presidente da República terá o poder de expedir Decretos-leis sobre todas as matérias de competência legislativa da União". (BRASIL, 1937).

do problema desportivo nacional e apresentar o plano geral de sua regulamentação”. (LYRA FILHO, 1952, p. 119, *apud* GODOY, 2013, p. 83).

No entanto, oficialmente, a harmonização do esporte no Brasil ocorreu através do surgimento da legislação esportiva, especificamente, após a promulgação do Decreto 3.199/1941, que evidenciou um momento de ruptura entre a esfera privada e local para a esfera pública e nacional, enfraquecendo a participação dos clubes e associações esportivas no que diz respeito à organização e à estruturação das práticas esportivas e de lazer, subordinando-os às determinações do governo.

A liberdade e a criatividade até então presentes na conjuntura esportiva do país foram suplantadas por uma intervenção estatal. O Decreto vigorou por 34 anos, até 1975 e, de acordo com Pimentel; Mezzadri (2007), Castelani Filho (2013), foi desenvolvido dentro da lógica de Estado interventor, de característica conservadora, atrelando os clubes anteriormente criados e organizados pela sociedade civil às determinações do poder central.

O artigo 1º. do Decreto 3.199/1941 estabelece: “Fica instituído, no Ministério da Educação e Saúde, o Conselho Nacional de Desportos, destinado a orientar, fiscalizar e incentivar a prática do desporto em todo o país”. (BRASIL, 1941). O presidente da república outorga ao Conselho Nacional de Desportos (CND), vinculado ao Ministério da Educação e Saúde, a responsabilidade pela organização do esporte no país.

O artigo 2º. reitera o caráter centralizador e monopolizador das ações e decisões do governo referentes à organização do esporte no país ao estabelecer que

O Conselho Nacional de Desportos compor-se-á de cinco membros, a serem nomeados pelo Presidente da República, dentre pessoas de elevada expressão cívica, e que representem, em seus vários aspectos, o movimento desportivo nacional.

Parágrafo único: A nomeação, de que trata este artigo, será feita por um ano, não sendo vedada a recondução. (BRASIL, 1941).

E avaliza uma estrutura hierárquica, verticalizada, criando os Conselhos Regionais de Desportos (CRD), entidades responsáveis pelo controle nos Estados e territórios e subordinados ao CND

Art. 6º. Haverá, em cada Estado ou Território, um Conselho Regional, que se comporá de cinco membros, nomeados pelo respectivo governo, pelo prazo de um ano, não sendo vedada a recondução.

Parágrafo Único: Um dos membros, de que trata o presente artigo, será de indicação do Conselho Nacional de Desportos.

Art. 7º. Compete essencialmente ao Conselho Regional de Desportos cooperar com o Conselho Nacional de Desportos para a realização de suas finalidades, bem como funcionar como órgão consultivo do governo do Estado ou Território e tudo que disser respeito a proteção a ser por este dada, aos desportos.

Parágrafo Único: O Conselho Nacional de Desportos exercerá, relativamente à prefeitura do Distrito Federal, as funções consultivas próprias do conselho regional de desportos. (BRASIL, 1941).

Conforme relata Godoy (2013), diante da centralizadora intervenção política e administrativa, o Presidente da República deliberou que o CND, com o apoio dos CRD, obtivesse total responsabilidade por estruturar as entidades do esporte no Brasil.

A partir da postura assumida e das ações do Estado, a regulamentação do esporte foi exercida de modo que auxiliasse o governo a atingir os seus objetivos, pois diante dessa nova perspectiva o Estado passa a projetar o esporte como um relevante instrumento social e político.

O processo de controle social mediado pelo esporte, reiterou a presença governamental no controle dos indivíduos e da sociedade de um modo geral, presentes nos ideais de nacionalismo e patriotismo. (MEZZADRI, 1998).

Face ao exposto, cabe destacar no artigo 3º. a presença de determinados valores morais, como os deveres cívicos e o patriotismo, que revelavam o modo como o governo pretendia cancelar a identidade nacional

Art. 3º. Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Desporto

a) Estudar e promover medidas que tenham por objetivo assegurar uma conveniente e **constante disciplina** à organização e à administração das associações e demais entidades esportivas do país, bem como tornar os desportos, cada vez mais, um **eficiente processo de educação física e espiritual da juventude e uma alta expressão da cultura e da energia nacionais**;

b) Incentivar, por todos os meios, o desenvolvimento do **amadorismo, como prática de desportos educativa por excelência**, e ao mesmo tempo exercer **rigorosa vigilância sobre o profissionalismo**, com o objetivo de mantê-lo dentro de **princípios de estrita moralidade**;

c) Decidir quanto à **participação de delegações dos desportos nacionais em jogos internacionais**, ouvidas as competentes entidades de alta direção, e bem assim fiscalizar a constituição das mesmas;

d) Estudar a situação das entidades desportivas existentes no país para o fim de opinar quanto às subvenções que lhes devam ser concedidas pelo Governo Federal, e ainda fiscalizar a aplicação dessas subvenções. (BRASIL, 1941). (**Grifos nossos**).

Dentre os 61 artigos constituintes do Decreto 3.199/1941, outros dois chamaram a atenção. O artigo 11 reforçava o poder do Estado

Art. 11 Terão organização à parte, relacionados, entretanto com o Conselho Nacional de Desportos, e com as confederações e com as entidades especiais de que trata o artigo anterior¹⁴, os desportos universitários e os da Juventude Brasileira, bem como os da Marinha, os do Exército e os das forças policiais. (BRASIL, 1941).

Segundo Pimentel e Mezzadri (2007), todos esses segmentos citados, tanto no artigo 3º. quanto no 11, estavam atrelados ao comando do Estado e as atividades eram desenvolvidas por meio de **competições esportivas**, o que nem sempre significava equilíbrio entre poder e os costumes dos indivíduos, bem como o desenvolvimento da sociedade brasileira.

E o artigo 15

Art. 15 Consideram-se, desde logo, constituídas, as seguintes confederações
I - Confederação Brasileira de Desportos
II – Confederação Brasileira de Basket-Ball
III – Confederação Brasileira de Pugilismo
IV – Confederação Brasileira de Vela e Motor
V – Confederação Brasileira de Esgrima
VI – Confederação Brasileira de Xadrez
Parágrafo Único: A Confederação Brasileira de Desportos; compreenderá o foot-ball, o tênis, o atletismo, o remo, a natação, os saltos, o water-polo, o volley-ball o hand-ball e bem assim quaisquer outros desportos que não entrem a ser dirigidos por outra confederação especializada ou eclética ou que não estejam vinculados a qualquer entidade de natureza especial no termos do art. 10 deste decreto-lei; as demais confederações mencionadas no presente artigo têm a sua competência desportiva determinada na própria denominação. (BRASIL, 1941).

É diante desse panorama que surge e se estabelece, inicialmente, o campo esportivo brasileiro. O CND se constitui como a autoridade máxima no segmento esportivo e o governo vislumbra no esporte, assim como em outras áreas, um instrumento ideológico, projetado a partir dos interesses do Estado autoritário e centralizador.

¹⁴O capítulo II que trata sobre a organização geral dos desportos prescreve no artigo 9º. que a organização dos ramos esportivos ocorrerá mediante conveniência técnica ou financeira, condicionando a sua estrutura (confederações, federações, ligas e associações desportivas) a superintendência do CND. O artigo 10 condiciona os desportos que, por sua natureza especial ou número incipiente das associações que o praticam e que não consigam se organizar conforme preconiza o artigo anterior, a um sistema de administração peculiar, permanente ou transitório, vinculados diretamente ao CND. (BRASIL, 1941).

Embora a legislação vigente na época não demonstre reconhecer as possíveis pluralidades que podem ser manifestadas pelo esporte, percebe-se uma prevalência das características do esporte de rendimento nesse primeiro momento, através da promoção e realização das competições esportivas em diversos segmentos.

Em relação ao discurso, citado anteriormente por Pimentel e Mezzadri (2007), que indicava uma preocupação com a criação de uma identidade nacional com destaque à coletividade nota-se, à época, a inexistência de propostas em relação aos indivíduos com algum tipo de deficiência, delimitando e restringindo os seus espaços de atuação.

Tal evidência pode ser justificada quando se amplia o olhar para o contexto no cenário internacional. Ranieri (2011) constata que as ações com maior ênfase a esse público iniciaram-se em meados do século XIX. Emergiram movimentos que se apoiavam em valores como reabilitação e reintegração da PCD e esses movimentos encorparam a partir do século XX, principalmente para aqueles indivíduos que adquiriram essa condição através de acidentes no ambiente de trabalho ou resultantes da participação em guerras.

Observa-se que o século XX foi marcado por mudanças de paradigmas, com destaque a um dos acontecimentos mais importantes: a aprovação, pela Organização das Nações Unidas (ONU), da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, a qual trata de direitos civis, sociais, políticos, econômicos e culturais com o objetivo de universalizá-los. A partir desse marco histórico, surgiram os primeiros movimentos sociais, organizados inicialmente por familiares das pessoas com deficiência, os quais eram norteados por críticas a discriminação. (JANNUZZI, 2009, FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA, 2011).

No Brasil, essa assertiva em relação aos indivíduos com deficiência é legitimada por Begossi; Mazo (2016) ao relatarem que o contexto sociocultural da época não evidencia quaisquer medidas governamentais, direcionadas ao desenvolvimento de práticas esportivas para esses indivíduos.

A introdução do EA no Brasil ocorreu nos anos de 1950, através da iniciativa de duas pessoas, Robson Sampaio de Almeida e Sérgio Serafin Del Grande. Ambos adquiriram a condição de deficiente físico, após sofrerem acidentes e foram buscar o serviço de reabilitação nos Estados Unidos. (ARAÚJO, 1997; DA COSTA e SOUZA,

2004; REIS, 2014). No ano de 1958, são fundados o Clube dos Paraplégicos, por Sérgio Serafin Del Grande, em São Paulo e o Clube do Otimismo, por Robson Sampaio de Almeida, no Rio de Janeiro, cuja modalidade esportiva adaptada inicialmente desenvolvida, com maior ênfase por ambos, era o basquetebol em cadeira de rodas. (DA COSTA e SOUZA, 2004).

Ao final da década de 1950, os confrontos entre as duas equipes marcam o início, oficial, da competição esportiva entre pessoas com deficiência no Brasil, que resultou na formação da primeira equipe nacional que representou o país em torneios internacionais, durante a década de 1960. (REIS, 2014).

Todavia, Begozi e Mazo (2016) comentam que, embora no campo esportivo não houvesse qualquer menção às PCD, a criação da Divisão de Educação Física (DEF), através da Lei 378/1937, vinculada ao Departamento Nacional de Educação, subordinada esta ao Ministério da Educação e Saúde (MES), mencionava no capítulo III, artigo 38, o indivíduo com surdez ou deficiência visual em uma perspectiva do campo educacional¹⁵.

Desse modo, as medidas voltadas à integração social da PCD revelam-se num estágio embrionário, se desenvolvendo paulatinamente. Esse fato pode significar a ocorrência de embates entre agentes e instituições, revelando a força existente entre os grupos que constituem tais campos. Todavia, a observação em relação à criação do DEF, não representa qualquer alteração na inexistência de ações governamentais para a PCD, no campo esportivo, nesse período.

Em suma, diante de todo o contexto apresentado, procurou-se compreender a concepção do esporte originada a partir da sua institucionalização, ocorrida com a promulgação do Decreto 3.199/1941, durante o Estado Novo, ressaltando que o esporte sequer era mencionado na Constituição de 1937, entendendo-se que a atual legislação vigorou até a Ditadura Militar, quando foi promulgado um novo dispositivo legislativo, o próximo subcapítulo do trabalho é dedicado à sua compreensão.

3.2.2 Ditadura Militar

¹⁵Dos serviços relativos à educação. Art.38 – São mantidos o Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Surdos Mudos, destinados ao ensino comum e especializado, respectivamente, para cegos e surdos-mudos, e ainda como centro de pesquisas pedagógicas, funcionando, neste último caso, como órgãos colaboradores do Instituto Nacional de Pedagogia. (BRASIL, 1937).

Findado o entendimento sobre a concepção do esporte durante o Estado Novo, iniciam-se as tratativas para compreendê-lo durante a Ditadura Militar. No entanto, é válido apenas destacar, prévia e resumidamente, o contexto político do período que precede o início da Ditadura Militar (1964-1985), denominado Democracia Populista (1945-1964), marcado por uma série de alternâncias¹⁶ no comando do país, entre civis e militares eleitos, sugerindo indícios de relativa predominância “democrática”

Durante o período anterior ao regime militar (1945-1964), a sociedade brasileira sofreu mudanças de acordo com a elaboração de seus referenciais no âmbito social, político, cultural e econômico. Na esfera política existiam muitos interesses e projetos diferentes, algumas vezes conflitantes: uma oligarquia agrária, uma burguesia industrial, uma classe operária. Assim como no Estado Novo, foi elaborada uma estratégia conciliatória para tanto interesses, contudo de forma paliativa, baseada em um projeto de emancipação desenvolvimentista¹⁷, que não foi além de propostas reformistas, conseguindo níveis elevados de desenvolvimento industrial e mudanças profundas na economia do país, mas não dando conta da questão social, tendo em vista a elevada exclusão fruto das desigualdades sociais que ocorreram com a adoção do referido projeto desenvolvimentista. (PIMENTEL, 2007, p. 74).

Todavia, essa fase de característica mais democrática no Brasil encerra-se no governo de Jânio Quadros. Conforme relata Veronez (2005), o então presidente Jânio Quadros estava se desentendendo com o grupo político que o apoiara durante a campanha presidencial e priorizando programas alinhados com a perspectiva política da oposição. Regulou o envio de lucros ao exterior, visou ao controle da inflação e ao fortalecimento da estatal Petrobras, programas esses alinhados com uma política de governo de esquerda. A situação se agrava quando, numa visita realizada a Cuba em 1960, elogia o projeto socialista recém-implementado naquele país.

Ainda de acordo com o autor, foi inevitável o conflito com o Congresso e, seis meses após ter sido empossado presidente, inesperadamente, renuncia ao cargo; contudo, os militares não aceitavam que seu vice, João Goulart, assumisse o posto,

¹⁶Eurico Gaspar Dutra (1946 – 1950), militar; Getúlio Vargas (1951 – 1954), civil; Café Filho e Nereu Ramos (1954 – 1955), civis; Juscelino Kubitschek (1956 – 1960), civil; Jânio Quadros (1961), civil; João Goulart (1961 – 1964), civil; 1964 após da deposição de João Goulart inicia-se o regime ditatorial militar.

¹⁷Período em que a economia enfatizou o processo de industrialização e internacionalização do modelo econômico perpetuando o controle do Estado e as relações de desigualdade e exclusão.

sendo realizado um plebiscito em 1963 que resultou no término do seu mandato em 31 de março de 1964, antes do prazo, dando início ao governo ditatorial militar.

O temor das classes dirigentes quanto à tomada do poder pela esquerda ou pelos nacionalistas, atrelados ao crescimento da organização política da classe trabalhadora que se encontrava insatisfeita com as condições econômicas e seus reflexos na qualidade de vida, favoráveis à não dependência do Brasil a fatores externos foram, dentre outros, o motim para o golpe militar de 1964. (VERONEZ, 2005).

Todavia, o contexto político-social que vigorou durante a Democracia Populista não apresenta mudanças significativas, no campo esportivo, em comparação ao período anterior. Veronez (2005), Pimentel (2007), Castelani Filho (2013) reforçam que o caráter do Estado interventor e conservador se estendeu até os anos de 1970, com décadas se passando sem que houvesse alterações nas normatizações do esporte.

Entretanto, cabe uma ressalva em relação ao campo da Educação Física. Algumas mudanças iniciadas durante a Democracia Populista foram relatadas por Seron (2016), ao citar Betti (1991), e explicar que, enquanto o momento evidenciava críticas ao seu conceito anátomo-fisiológico, surgiam novas concepções que destacavam o papel atribuído ao esporte na educação física escolar, além de outras que referenciavam a melhoria do desempenho do Brasil em competições internacionais e a criação do Ministério da Educação Física e do Desporto. De acordo com a autora (2016), o “Boletim de Educação Física” passou a publicar diversos artigos sobre esporte e treinamento esportivo à medida que desapareceram os editoriais de cunho político-ideológico do Estado Novo da “Revista de Educação Física” do Exército.

Diante dessa conjuntura, conforme Betti (1991, *apud* Seron, 2016), inicia-se o processo de esportivização da Educação Física, durante as décadas de 1950 e 1960.

Essa compreensão sobre o processo de esportivização da Educação Física é relevante, pois, de acordo com Seron (2016), sugere indícios de como surge o

subcampo do esporte escolar¹⁸ (que se consolidará com a promulgação do Decreto 6.251/1975), subordinado ao campo do esporte.

Assim, contextualizado o momento que antecede o golpe militar de 1964, o capítulo direciona-se para a tentativa de compreender os aspectos legislativos do campo esportivo no período pós-golpe.

Castellani Filho (2013) atesta para a continuidade, durante a Ditadura militar, do modelo intervencionista estabelecido durante o Estado Novo, baseado em uma estrutura que impedia as relações horizontais de uma modalidade com outra, organizado mediante uma estrutura verticalizada (confederações em nível nacional, federações em nível estadual e ligas e clubes nos municípios).

Linhales (1997) comenta que, dentre os projetos que integravam o planejamento centralizado do Estado, o esporte despontara como um direito social a partir de uma perspectiva liberal-funcionalista, devendo ser oferecido a todos como forma de compensação e equilíbrio aos efeitos negativos do mundo urbano-industrial, uma vez que o discurso adotado previa a ampliação do acesso ao esporte naquele período¹⁹. (LINHALES, 1997). Embora, na realidade, esse discurso mascarasse seu objetivo final: servir de suporte para o cumprimento do ápice esportivo, o esporte de alto rendimento. (LINHALES, 1997, p. 221; CASTELANI FILHO, 2013).

Então, somente a partir da década de 1970, são observadas alterações na legislação esportiva que vigorava desde o Estado Novo. O Decreto Lei 6.251/1975, regulamentado pelo Decreto 80.228/1977, foi editado pelo presidente Geisel.

Contudo, Veronez (2007), corroborando com Linhales (1997) e Castellani Filho (2013), reitera os objetivos que se encontravam mascarados no ato de promulgação

(...) Nesta lei foram reconhecidas quatro formas de organização dos desportos (Art.10): I – comunitária, amadorista ou profissional, definida com aquela que abrange as atividades das associações, ligas, federações, confederações e do Comitê Olímpico Brasileiro; II - estudantil, subdividida em universitária e escolar, a primeira sob a supervisão da Confederação Brasileira de Desportos Universitários e a segunda com supervisão do órgão competente do MEC; III – militar, aquela praticada nas forças armadas; IV – classista, direcionada aos trabalhadores por meio de associações desportivas criadas nas empresas.

¹⁸Até a promulgação do Decreto 6.251/1975, a legislação não reconhecia a manifestação esporte escolar.

¹⁹Refere-se ao período pós-1964.

De certo modo, essa proposta de organização do esporte, criada pelo governo, significa um avanço no que diz respeito ao reconhecimento da pluralidade de manifestações esportivas, muito embora a referência adotada permanecesse o esporte seletivo e de alto nível. Em suma, a proposta não era oferecer acesso às atividades esportivas de acordo com os interesses da população, mas impor uma prática esportiva cujo modelo era oferecido naquele momento pelo esporte comunitário. (VERONEZ, 2007, p. 243).

Desse modo, embora a legislação esboçasse compreensão acerca de uma pluralidade de manifestações ou sentidos que o esporte pode suscitar, seus objetivos finais estavam obscurecidos como se percebe nas implicações do novo Decreto lei.

Segundo Pimentel (2007),

(...) as ações e a legislação do período indicam um maior interesse pelo esporte voltados aos resultados, com os demais tipos de esporte trazidos pela legislação (escolar, classista, militar e comunitário) seguindo a mesma estrutura de sistematização do esporte de rendimento e adotando a mesma lógica, à medida que também estavam atreladas a entidades reguladoras e a princípios como a técnica e a aptidão física. (PIMENTEL, 2007, p. 84).

Essa visão supostamente reducionista do esporte se insere em um contexto mais amplo, conforme Seron (2016) destaca

Nessa lógica, não podemos desconsiderar o momento político mundial que se estruturou desde o final da segunda Grande Guerra (1945) até a Guerra Fria (que se estendeu até 1991, com a extinção da União Soviética), no qual o esporte se apresentou como uma arma ideológica das disputas protagonizadas pelos Estados Unidos e pela União Soviética em busca de prestígio político. (SERON, 2016, p. 124).

Diante desse enquadramento, o que se evidencia é um ambiente de valorização dos princípios do esporte de rendimento em todas as áreas abrangidas pelo Decreto Lei 6.251/1975, com especial destaque aos preceitos legais dispostos pelos artigos 1º, 2º, 3º, 4º. e 5º.

Art. 1º. A organização desportiva do país obedecerá ao disposto nesta Lei, à regulamentação subsequente e às Resoluções que o **Conselho Nacional de Desportos expedir no exercício de sua competência.**

Art. 2º. Para os efeitos desta lei, **considera-se desporto a atividade predominantemente física, com finalidade competitiva, exercitada segundo as regras preestabelecidas.**

Art. 3º. **A União, os Estados, o Distrito Federal, os Territórios e Municípios, conjugarão recursos, técnicos e financeiros,** para promover e incentivar a prática dos desportos em suas diversas modalidades.

Art. 4º. Observadas as disposições legais, a organização para a prática dos desportos será livre à iniciativa privada, que **merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos.**

Art. 5º. O Poder Executivo definirá a Política Nacional de Educação Física e Desportos, com os seguintes objetivos básicos:

I – Aprimoramento da aptidão física da população;

II – Elevação do nível de desportos em todas as áreas;

III – Implantação e intensificação da prática dos desportos de massa;

IV – Elevação do nível técnico desportivo das representações nacionais;

V – Difusão dos desportos como forma de utilização do tempo de lazer.

(BRASIL, 1975). (**Grifos nossos**).

Seron (2016) atenta para um dado relevante que pode ter influenciado essas diretrizes, pois, de acordo com a autora, a Portaria 168 do MEC, de 17 de abril de 1956²⁰, apresenta conceitos similares para o esporte e para a educação física, considerando as competições esportivas como atividades substitutivas as sessões de educação física. Seron (2016) destaca que,

Interessante observar nesse momento que era por meio do MEC que as ações e legislações sobre o esporte e educação física eram deflagradas, ou seja, não havia ainda uma separação em termos institucionais, onde se tratava o esporte, se tratava também a educação física, esses campos estavam intimamente relacionados. (SERON, 2016, p. 125-126).

Godoy (2013) considera que a nova legislação vigente “possibilitou ao setor esportivo merecer lei específica que atendesse às novas demandas do setor esportivo, conduzindo à reestruturação dos encaminhamentos para o esporte e a educação física no Brasil”, porém, assim como Linhales (1997), destaca a continuidade do caráter arbitrário ao constatar que a incorporação de dispositivos legais presentes na legislação anterior contribuíram para a manutenção da ordem e a permanência da política controladora do Estado além de elevar o poder de controle do CND²¹, priorizando o esporte de rendimento.

Pimentel (2007) faz uma consideração relevante em relação ao artigo 5º., inciso II

(...) é possível inferir que, mesmo no âmbito escolar, as ações do governo tencionavam implementar a Educação Física e o esporte com ênfase e valorização na técnica e na aptidão física, para formação de atletas e na constituição de ‘celeiros’ para a detecção de talentos esportivos para o esporte de rendimento. (BRASIL, 1975).

²⁰Portaria Ministerial 168/1956. Consolida as disposições em vigor sobre a prática de Educação Física nos estabelecimentos de ensino secundários fiscalizados pelo Ministério da Educação e Cultura e baixa novas instruções.

²¹O artigo 41 determina que o Conselho Nacional de Desporto (CND), do Ministério da Educação e Cultura, é o órgão normativo e disciplinador do Desporto Nacional.

Portanto, mesmo antes da promulgação do Decreto lei 6.251/1975, o esporte já se configurava como protagonista das ações do governo diante de outras possibilidades de atividade física.

É em torno dos princípios que estimulavam a competição, que se escoram as bases constitutivas do subcampo do esporte escolar. A criação dos Jogos Estudantis, em 1969, através da Portaria emitida em 22 de maio do respectivo ano, apresenta como um dos objetivos finais: o enaltecimento da prática do esporte como uma ferramenta indispensável para a superação individual e a formação da personalidade, fazendo surgir novos valores no contexto esportivo nacional. (BRASIL, 1969).

Diante desse contexto, Castellani Filho (2013) acrescenta que o esporte estudantil, reconhecido na nova legislação, obedeceu à mesma lógica de encontrar no espaço escolar e universitário, talentos esportivos que pudessem representar o país internacionalmente, sendo endossado por Pimentel (2007), quando esse autor compara que, igualmente à categoria esporte comunitário, amador ou profissional, o qual é concebido enquanto prática sistematizada, abrangendo as atividades das associações, ligas, federações, confederações e do Comitê Olímpico Brasileiro, seguindo a mesma lógica observada no esporte de rendimento, o esporte estudantil²² foi subdividido em universitário e escolar, estando o primeiro sob supervisão da Confederação Brasileira de Desportos Universitários e o segundo ao órgão competente do MEC, ambos seguindo a mesma lógica de sistematização do esporte de rendimento.

Face ao exposto e com vistas a aproximar o presente momento do capítulo ao objeto de estudo, observaram-se etapas no processo de desenvolvimento do campo da educação física e do campo do esporte que influenciaram no surgimento e desenvolvimento do subcampo do esporte escolar durante a Ditadura Militar.

Verifica-se, diante da promulgação do Decreto Lei 6.251/1975, que a manifestação do esporte estudantil foi legalmente reconhecida e embora referendasse especificidades quanto às suas condições de práticas e público selecionado, sucumbiu aos interesses do esporte de rendimento, assim como as demais manifestações esportivas reconhecidas pelo referido dispositivo legal, projetando os

²²Artigo 26, parágrafos 1º. e 2º. da Lei 6.251/1975.

interesses do governo e estruturando as bases de funcionamento do subcampo do esporte escolar.

Desse modo, as características identificadas nas *práxis* no campo esportivo, embora reconheçam outras possibilidades, reforçam os princípios da manifestação que valoriza os princípios do rendimento, ressaltando um *habitus* dos agentes e instituições que começam a se consolidar no campo. Também se observa que, mesmo diante de uma regulamentação no âmbito do campo esportivo, as propostas governamentais ignoravam a participação dos indivíduos com deficiência.

Até a década de 1970, o EA se desenvolveu sem que houvesse um órgão representativo constituído. Foi em virtude da primeira participação nos Jogos Paralímpicos, de Heildleberg, na Alemanha, em 1972, que foi criada, em 1975, a Associação Nacional de Desporto de Excepcionais (ANDE), atualmente conhecida como Associação Nacional de Desporto de Deficientes. Essa iniciativa pioneira resultou na criação de outras entidades²³ nacionais, que surgiram com o intuito de trabalhar com o EA, em função do movimento paralímpico. (REIS, 2014).

Diante desse contexto de aparentes mudanças na sistematização da estrutura esportiva do país, o movimento relacionado ao esporte para a PCD, se desenvolvia com certa independência em relação às demais manifestações, entretanto, a estrutura, os símbolos e códigos dominantes do campo esportivo eram incorporados pelos agentes inseridos nesse processo, vide a criação da primeira instituição que visava dar maior suporte ao desenvolvimento do EA no país, embora, nesse período, o EA ainda carecesse de regulamentação e representatividade no campo político esportivo brasileiro como se observa a seguir

[...] foi estabelecido pelo Decreto 66.967/1970, uma nova organização administrativa, na qual a Divisão de Educação Física transformou-se em Departamento de Educação Física e Desportos. Apesar de esta ter sido uma alteração significativa, uma vez que, a Educação Física e os Desportos passaram a contar com o apoio de um departamento diretamente ligado ao Ministério,²⁴ não foram evidenciadas medidas legais direcionadas ao esporte

²³Associação Nacional de Desporto de Deficientes – ANDE, Associação Brasileira de Desporto para Cegos – ABDC, Associação Brasileira de Desporto em Cadeira de Rodas – ABRADECAR, Associação Brasileira de Desporto de Deficientes Mentais – ABDEM e a Associação Brasileira de Desporto para Amputados – ABDA.

²⁴Lei 1920/1953 instituiu o Ministério da Educação e Cultura – MEC.

para pessoas com deficiência, como também orientações voltadas ao âmbito educacional. (BEGOSSÍ; MAZO, 2016).

Além da ausência de propostas para a pessoa com deficiência, identifica-se, ainda, que o esporte era regulamentado através de Decretos, não sendo mencionado na Constituição Federal vigente, mantendo o aspecto autoritário da relação entre Estado e o esporte, consubstanciando uma (...) “estrutura para o sistema esportivo brasileiro baseada em princípios tutelares, corporativos e arbitrários” que adentrou, inclusive, a Nova República. (LINHALES, 1997, p. 220).

3.2.3 A Nova República

O final da década de 1970 e início da década de 1980 pode ser considerado um período de transição. Diversos movimentos que clamavam pela mudança do regime político eclodiram, com destaque para o ‘Diretas Já’ iniciado em 1983, que reivindicava o direito ao voto para a população, reorganização política e eleições diretas para a escolha do presidente da república. (SERON, 2016).

Pimentel (2007) alega que “com o início da abertura política no país, ao início da década de 1980, novas relações surgiram gradualmente no interior da sociedade, exigindo-se, por exemplo, maior autonomia dos indivíduos diante do controle do Estado”. (PIMENTEL, 2007, p. 94).

Nesse contexto de eminente pressão da sociedade em favor de uma mudança do regime político ditatorial para um regime democrático se encerra a Ditadura Militar em 1985.

Efetivamente, na esfera esportiva se percebe que o esporte não havia sido tratado como tema constitucional até então. A Constituição de 1967 apenas cita no artigo 8º., XVII, “q”, que se restringia à União – Estado a tutela do esporte. (GODOY, 2013).

Desse modo, Pimentel (2007) e Godoy (2013) destacam que, no processo constituinte que antecedeu a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, houve a participação de grupos representantes do setor esportivo que defendiam a inserção do esporte no texto constitucional.

Ao se analisar a CF de 1988, o esporte aparece em dois momentos

Art. 24 Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre:

IX – educação, cultura, ensino, **desporto**, tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação. (BRASIL, 1988). (**Grifo nosso**).

Observa-se, no artigo 24, um dos primeiros indícios do processo de redemocratização pelo qual o país estava passando. Ao contrário das legislações vigentes elaboradas, tanto no Estado Novo, quanto na Ditadura Militar, o esporte não se encontrava mais centralizado sob a tutela única e exclusiva da União, ou seja, surgem alguns novos agentes no interior do campo esportivo.

Já o artigo 217 tratou a prática esportiva como direito de todos os cidadãos e estabeleceu uma primeira tentativa de ampliar o entendimento sobre o fenômeno esportivo no Brasil. O rendimento até esse momento se caracterizava como a forma unívoca de manifestação do esporte, sendo predominante no país até a promulgação da CF de 1988. De acordo com Godoy (2013) e Seron (2016), o artigo 217 é resultado do relatório intitulado: “Uma nova política para o desporto brasileiro: esporte brasileiro, questão de Estado”, desenvolvido, durante o processo da constituinte, pelo grupo de representantes²⁵ do setor esportivo.

Consta no capítulo III, Da Educação, Da Cultura e Do Desporto, Seção III Do Desporto

Art. 217 É dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não-formais, como direito de cada um, observados:

- I – a autonomia das entidades desportivas dirigentes e associações, quanto a sua organização e funcionamento;
- II – a destinação de recursos públicos para a promoção prioritária do desporto educacional e, em casos específicos, para o desporto de alto rendimento;
- III – o tratamento diferenciado para o desporto profissional e não profissional;
- IV – a proteção e o incentivo às manifestações do desporto nacional.

§ 1º. O poder Judiciário só admitirá ações relativas à disciplina e às competições desportivas após esgotarem-se as instâncias da justiça desportiva, regulada em lei.

§ 2º. A justiça desportiva terá o prazo máximo de sessenta dias, contados da instauração do processo, para proferir decisão final.

§ 3º. O Poder Público incentivará o lazer, como forma de promoção social. (BRASIL, 1988).

O texto constitucional evidenciou algumas mudanças na relação entre Estado e o esporte ao conferi-lo como direito de cada cidadão brasileiro, restando clareza quanto ao dever do Estado em prover e garantir o acesso da população.

²⁵A Comissão de Reformulação do Desporto Nacional que elaborou o texto encaminhado para integrar a CF 1988 era constituída pelo Presidente da República e por integrantes que representavam as entidades esportivas institucionalizadas, ou seja, mais envolvidos com o esporte de rendimento, o que poderia resultar num texto, cujo conteúdo enfatizasse o *habitus* desse grupo.

Além disso, os incisos do presente artigo apresentam outras determinações. No inciso I, ao conceder autonomia relativa às entidades esportivas, faculta a participação da iniciativa privada na gestão do esporte. No item seguinte, inciso II, compete ao Estado priorizar a aplicação dos recursos públicos na promoção do esporte de caráter educacional, concedendo às entidades, associações e clubes que compreendem o esporte de rendimento a livre iniciativa para a obtenção de recursos junto à iniciativa privada; todavia, não exclui completamente a sua participação no financiamento da manifestação rendimento, quando necessário. Pelos incisos III e IV, parece reconhecer uma pluralidade de manifestações e subentende-se, conforme descreve Godoy (2013), que, ao referenciar o tratamento diferenciado ao esporte profissional e não profissional, inclui as três manifestações: esporte educacional, esporte participação e esporte rendimento, embora não apresente maiores explicações conceituais.

A ausência de maiores definições deixa lacunas do ponto de vista interpretativo, bem como alguns pontos denotam contrariedade. No item IV, verifica-se mais um ponto que remete ao financiamento do esporte de rendimento utilizando recursos públicos, opondo-se de certa maneira à condição determinada no item II, qual seja a destinação dos recursos públicos (...) “em casos específicos” para o desporto de alto rendimento.

Ainda assim, na tentativa de abranger o fenômeno do esporte para além da sua manifestação latente, o esporte de rendimento, a CF de 1988, embora tenha revestido o esporte de um caráter oficial e tenha ampliado o entendimento sobre a sua abrangência, ainda não o regulamentava. Godoy (2013) afirma que isso só ocorreu efetivamente quando foi aprovada a Lei 8.672/1993 (Lei Zico), que apresentou medidas legais para esse fim e posteriormente com a Lei 9.615/1998 (Lei Pelé), regulamentada somente pelo Decreto 7.984, em 2013.

O contexto socioeconômico que abrange a promulgação da Lei Zico é marcado pelo início de uma nova era, em que o Estado interventor e conservador sai de cena e o Brasil, a partir da década de 90, descortina-se para um novo momento, uma nova perspectiva, sob as vestes de um novo governo eleito²⁶ democraticamente

²⁶Fernando Collor de Mello assume em 1º. de janeiro de 1990 e lança um plano de governo por meio de medidas provisórias, tendo como metas a execução de um projeto com impulso desenvolvimentista

pelo povo, regido pela lógica do neoliberalismo que compreende o Estado mínimo e uma regulação pelo livre mercado.

Em uma breve perspectiva, resumida através da contextualização desenvolvida por Pimentel (2007), nota-se que, tanto os governos de Fernando Collor de Mello (1990-1993) e Itamar Franco (1993-1994), quanto os dois mandatos em sequência de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002), foram marcados por um planejamento que tinha como metas a abertura do mercado brasileiro e a reestruturação da política econômica do país, ou seja, o governo FHC dá continuidade ao planejamento previamente estabelecido na passagem de Collor de Mello e Itamar Franco, considerando que o então senador FHC foi um dos Ministros da Fazenda de Itamar Franco (19/05/1993 a 30/03/1994) e ficou conhecido como o pai do plano real.

Nos dois governos de FHC, houve uma tentativa de alcançar estabilidade econômica, combater à inflação, aumentar a geração de renda e emprego e, mesmo com sintomas de enfraquecimento do governo ao término do seu primeiro mandato, teve fôlego para realizar uma série de privatizações de empresas estatais em diferentes áreas: siderúrgica, energia, telecomunicações e gás, por exemplo, atendendo as expectativas dos setores que lhe apoiaram nas duas eleições. Ao término do primeiro mandato de FHC, é promulgada a Lei Pelé, revogando a Lei Zico.

“É nesse período²⁷ que, em relação ao esporte, crescem e desenvolvem-se práticas políticas e econômicas características do próprio período”. (PIMENTEL, 2007, p. 125).

E, de fato, a nomeação de Zico como secretário, em 15/03/1991, para a Secretaria dos Desportos da Presidência da República (SEDES/PR), criada em 12/04/1990, através de Lei 8.028, demonstra os sintomas do referido período no campo político-esportivo. A permanência de Zico no cargo de secretário por pouco mais de um ano, sendo substituído pelo também ex-atleta de vôlei Bernard Rajzman (abril/1991 a outubro/1992), dois ex-atletas profissionais de futebol e vôlei respectivamente, que representaram o país atuando pelas seleções brasileiras das

pautado na abertura econômica do país para os capitais externos, modelo esse que ficou conhecido como neoliberal.

²⁷Para o autor, em relação ao esporte, esse período de transição acarretou mudanças significativas que influenciaram a estrutura do esporte no país, com ênfase no processo de mercantilização e espetacularização como característica da manifestação dominante.

respectivas modalidades nas principais competições a nível internacional, reforça alguns indícios interligados ao *habitus*, que determinam o controle do referido campo.

Assim, destacamos na Lei Zico, promulgada em 6 de julho de 1993, 3 anos após a sua nomeação, as principais orientações e normatizações que se aproximam do nosso objeto de estudo e contribuem para a sua análise e compreensão

O Capítulo I trata das disposições gerais

Art. 1º. O desporto brasileiro abrange práticas formais e não formais e obedece às normas gerais desta lei, inspirados nos fundamentos constitucionais do Estado Democrático de Direito;

§ 1º. A prática desportiva formal é regulada por normas e regras nacionais e pelas regras internacionais aceitas em cada modalidade;

§ 2º. A prática desportiva não formal é caracterizada pela liberdade lúdica de seus praticantes. (BRASIL, 1993).

Logo no início, percebe-se no primeiro inciso de que trata o artigo 1º. uma menção ao esporte de rendimento, enquanto no segundo inciso subentende-se que estão compiladas as demais manifestações.

O Capítulo III trata da conceituação e das finalidades do desporto

Art. 3º. O Desporto como atividade predominante física e intelectual pode ser reconhecido em qualquer das seguintes manifestações;

I – desporto educacional, através dos sistemas de ensino e de formas assistemáticas de educação, evitando-se a seletividade, a hipercompetitividade de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral e a formação para a cidadania e o lazer;

II – desporto de participação, de modo voluntário, compreende as modalidades desportivas praticadas com a finalidade de contribuir para a integração dos participantes na plenitude da vida social, na promoção da saúde e da educação e na preservação do meio ambiente;

III – desporto de rendimento, praticado segundo normas e regras nacionais e internacionais, com a finalidade de obter resultados e integrar pessoas e comunidades do País e estas com outras nações;

Parágrafo Único: O desporto de rendimento pode ser organizado e praticado:

I – de modo profissional, caracterizado por remuneração pactuada por contrato de trabalho ou demais formas contratuais pertinentes;

II – de modo não profissional, compreendendo o desporto:

- a) Semiprofissional, expresso pela existência de incentivos materiais que não caracterizem remuneração derivada do contrato de trabalho;
- b) amador, identificado pela inexistência de qualquer forma de remuneração ou de incentivos materiais. (BRASIL, 1993).

No artigo 3º., finalmente se verificam as definições ausentes no artigo 217 da CF de 1988. Observa-se que o desporto educacional é regido por uma série de princípios que se opõem aos princípios regentes ao desporto de rendimento, com

formação voltadas para a cidadania e o lazer, evitando a seletividade e a hipercompetitividade por exemplo.

A Lei Zico também redefiniu o Sistema Esportivo Brasileiro no artigo 4º. É eliminado o CND, criado durante o Estado Novo e surge Conselho Superior de Desportos (CSD). O artigo 5º. define o CSD como o órgão colegiado de caráter consultivo e normativo, representativo da comunidade desportiva brasileira. Tal qual são redefinidas as suas atribuições em relação ao extinto CND, é suprimida a função de fiscalização existente no órgão anterior. Seron (2016) atenta para o fato de que 11 do total de 15 representantes membros do CSD estavam ligados direta ou indiretamente ao esporte de rendimento.

Pela leitura e interpretação da Lei Zico até o momento, infere-se uma maior influência de membros com trabalhos voltados ao esporte de rendimento, assim como ocorreu na preparação do texto constitucional durante o processo da constituinte. O artigo 7º. reforça essa prevalência do esporte de rendimento em detrimento as outras manifestações ao conferir como finalidade do Sistema Federal do Desporto a promoção e o aprimoramento das práticas desportivas de rendimento. (BRASIL, 1993).

Pimentel (2007) entende que

Embora haja preocupação da Lei em classificar e estabelecer três conceitos distintos de esporte: educacional, de participação e de rendimento, a leitura de seus dispositivos revela um direcionamento de maior atenção e preocupação com o esporte administrado pela iniciativa privada, com destaque ao esporte de rendimento, já que houve pouca preocupação com o aspecto social na esfera esportiva, incluindo o esporte em sua vertente educacional e em seu aspecto de participação. (PIMENTEL, 2007, p. 141).

Os artigos e parágrafos do capítulo VI são destinados ao entendimento e normatização da prática desportiva profissional, da qual é caracterizada pela remuneração pactuada em contrato entre o atleta profissional e pessoa jurídica. De acordo com

Art. 28 É vedada a prática do profissionalismo em qualquer modalidade desportiva, quando se tratar de:
I – desporto educacional, seja nos estabelecimentos escolares de 1º e 2º graus e superiores. (BRASIL, 1993).

O capítulo VIII é destinado ao ordenamento da Justiça Desportiva, que tem limitada a sua atuação quanto ao processo e julgamento das infrações disciplinares e

às entidades esportivas, definidas por códigos de justiça dos desportos profissionais e não profissionais previamente aprovados pelos CSD. (BRASIL, 1993).

No seu artigo 39, assegura a intervenção do Estado no campo do esporte, mediante o aporte de recursos públicos²⁸ para a gestão, porém sem possuir qualquer ingerência sobre essas entidades.

Castelani Filho (2013) e Pimentel (2007) observam que o Estado não deixa de exercer um papel de relevância no desenvolvimento do esporte no país e, embora tenha redirecionado o gerenciamento das ações vinculadas ao desenvolvimento do esporte para as instituições jurídicas de direito e privado, o Estado permanece como o maior responsável pelo seu financiamento.

Pimentel (2007) critica o fato de não especificar para qual manifestação do esporte se destinam os recursos públicos, qual seria a função social do financiamento público para o rendimento, uma vez que essa manifestação é acessível a somente uma pequena parcela da população e questiona como se atenderiam os preceitos baseados em 'cidadania' e 'democratização' direcionando recursos para a manifestação que coloca o rendimento em primeiro plano.

É possível observar a hegemonia do esporte de rendimento na referida lei no que concerne a maior atenção voltada para essa manifestação, além da não existência de quaisquer propostas para os indivíduos com deficiência.

No capítulo que remete às disposições gerais, o artigo 50 delega a Secretaria de Desportos do Ministério da Educação e do Desporto a prerrogativa de elaborar projetos que visem a prática desportiva para pessoas portadoras²⁹ de deficiência. É o único momento em que é citada a pessoa com deficiência.

No entanto, na extinta SEDES/PR, houve um departamento específico denominado: Departamento de Desportos da Pessoa com Deficiência com competências descritas no artigo 8º.

Para Begossi e Mazo (2016),

²⁸Previsão de recursos oriundos de fundos esportivos, concursos prognósticos, doações, patrocínios e legados, loteria esportiva federal, incentivos fiscais e outras fontes. Além disso, o Fundo Nacional de Desenvolvimento Esportivo – Fundesp garante a destinação de recursos para a educação esportiva, auxiliar o esporte não profissional, o esporte de rendimento (jogos olímpicos, mundiais, pan-americanos, sul-americanos) e o desenvolvimento de pesquisas.

²⁹Essa nomenclatura não é mais utilizada atualmente.

Esta medida, além de instituir um órgão direcionado a organização do esporte para pessoas com deficiência, no interior da Secretaria de Desportos da Presidência da República, significou um novo momento para o campo esportivo. Desde então, as entidades que se destinavam à prática do esporte passaram a receber auxílio para a realização de competições, além de obterem incentivos para participar de campeonatos nacionais e internacionais. Além disso, foi provavelmente em razão desta nova conjuntura que ocorreu a criação de entidades voltadas ao desenvolvimento do esporte paralímpico³⁰ e adaptado no país. (BEGOSSI; MAZO, 2016).

Novamente observa-se, diante desse contexto, a predominância da manifestação rendimento nas orientações das propostas ligadas ao esporte para os indivíduos com deficiência. Se inicialmente as atividades desportivas se desenvolveram a partir de uma perspectiva que visava à reabilitação dessas pessoas, os dispositivos legais ou as entidades e os setores encarregados de pensar o esporte na perspectiva da pessoa com deficiência direcionaram as ações para a manifestação que desponta como latente.

Cabe ressaltar que essas associações trabalhavam de forma independente, pois não havia na legislação alguma normatização que permitisse a constituição de um órgão diretivo que conduzisse as ações do esporte para a PCD. A criação do Comitê Paralímpico Internacional (CPI), em 1989, pode ser considerada o grande divisor de águas para a organização do esporte para as PCD no país.

Desse modo, o CPI necessitava que houvesse Comitês Paralímpicos Nacionais (CPN's), como entidades filiadas com representatividade nacional. De acordo com Reis (2014) em 1995, é criado o Comitê Paralímpico Brasileiro (CPB) tendo como principal função: a organização de eventos paraolímpicos nacionais, visando o desenvolvimento do esporte no país.

Begossi e Mazo (2016) ratificam que o CPB se tornou o órgão de administração do esporte para o indivíduo com deficiência no Brasil, organização representativa do esporte paralímpico no âmbito governamental.

De acordo com Pimentel (2007) e Seron (2016), essas novas estruturas de organização do esporte, que surgiram a partir da década de 1990, estavam relacionadas às novas exigências em termos de legislação esportiva, com maior predominância das leis de mercado, tanto no campo político quanto no campo esportivo, marcados pelos processos de mercantilização.

³⁰ Ambiente restrito que se remete à prática de alguma modalidade do programa paralímpico, necessitando o atleta ser submetido a uma classificação para se tornar apto a participar.

Percebe-se, dessa maneira, que a estrutura do subcampo do esporte para a PCD, reproduz as leis de funcionamento do campo esportivo e, embora não fosse mencionado na legislação vigente, a partir da revogação da Lei Zico, passa a incorporar o conteúdo da Lei 9.651/1998 (Lei Pelé), regulamentada pelo Decreto 7.984/2013.

Seron (2016) ressalta que, durante o governo FHC, foi criado o Ministério de Estado Extraordinário do Esporte, que teve como primeiro ministro extraordinário o detentor do título de atleta do século, Edson Arantes do Nascimento (Pelé). Foi criado o Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto (INDESP), subordinado ao referido ministério em substituição a Secretaria de Desportos do Ministério da Educação e Desporto, o qual passou a ser chamado apenas de Ministério da Educação (MEC).

De acordo com Godoy (2013), embora a Lei Zico tenha tido uma importância histórica, foi a Lei Pelé que se propôs a substituí-la e dar continuidade no processo de regulamentação do esporte previsto na CF de 1988. A autora ressalta que, no entanto, poucas mudanças foram observadas em relação à lei anterior, resguardando grande parte do conteúdo regulatório do texto legal.

Ainda assim, observa-se na Seção IV, Do Sistema Nacional do Desporto,

Art.13 O Sistema Nacional do Desporto tem por finalidade promover e aprimorar as práticas desportivas de rendimento.

Parágrafo Único. O Sistema Nacional do Desporto congrega as pessoas físicas e jurídicas de direito privado, com ou sem fins lucrativos, encarregadas da coordenação, administração, normatização, apoio e prática do desporto, bem como as incumbidas da Justiça Desportiva e, especialmente:

I – Comitê Olímpico Brasileiro – COB;

II – Comitê Paralímpico Brasileiro – CPB

(...)

VII – Confederação Brasileira de Clubes – CBC (Incluído pela Lei 12.395 de 2011).

Art. 14 O Comitê Olímpico Brasileiro – COB e o Comitê Paralímpico Brasileiro – CPB e as entidades nacionais de administração do desporto, que lhes são filiadas ou vinculadas, constituem subsistema específico do Sistema Nacional do Desporto. (BRASIL, 1998).

O fato de que o Sistema Nacional do Desporto está voltado para atender os anseios do esporte de rendimento, nos remete à uma suposição de que essa manifestação tenha elevado grau de influência nas ações e decisões tomadas pela Confederação Brasileira de Desporto Escolar (CBDE), uma vez que é subordinada ao COB, conduzindo a uma possível predominância na orientação de certas práticas que

se constituíram como dominantes junto ao contexto do subcampo do esporte escolar. Soma-se a isso, a aprovação da Lei 10.264/2001, conhecida como Lei Agnelo/Piva, que estabelecia o repasse de 2% da renda bruta das loterias federais do país para o COB e CPB, num rateio que contemplava 85% do valor para o COB e 15% para o CPB. Sendo que, dos montantes correspondentes, 10% deveriam ser investidos no Desporto Escolar e 5% no Desporto Universitário.

Seron (2016) ressalta que, dessa maneira, o COB introduz no contexto educacional, práticas peculiares do esporte de rendimento. Outro ponto a destacar é a inclusão do CPB junto ao Sistema Nacional do Desporto e, como foi mencionado anteriormente, o CPB se consolidou como órgão máximo responsável pelo desenvolvimento do esporte para a pessoa com deficiência.

Diante desses acontecimentos Seron (2016) relata

No governo de Fernando Henrique Cardoso, notamos que o subcampo do esporte escolar sofreu mudanças estruturais importantes, com o estabelecimento de novas regulamentações e novas instituições, especialmente, a lei Agnelo/Piva, a participação mais efetiva do COB no setor e o estabelecimento do INDESP, sendo este último um passo inicial para a separação entre MEC e o setor esportivo. (SERON, 2016, p. 144).

Em 2003, assume a presidência República Federativa do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva e cria o Ministério do Esporte em 1º. de janeiro de 2003, através da Medida Provisória nº. 103, vinculando a essa pasta a criação de três secretarias: Secretaria Nacional de Esporte Educacional, Secretaria Nacional de Esporte de Alto Rendimento e Secretaria Nacional de desenvolvimento do Esporte e Lazer. (SERON, 2016).

A autora destaca que, durante os dois mandatos do presidente Lula, diversos programas foram elaborados, com destaque a parceria que ocorreu em 2009, entre o Programa Segundo Tempo (PST) do Ministério do Esporte (ME) e o Programa Mais Educação do Ministério da Educação, que visava ao fortalecimento do esporte na escola, sendo ofertado de acordo com a proposta pedagógica da escola na perspectiva da educação integral. (SERON, 2016).

No entanto, em uma análise realizada por Bueno (2008, *apud* Seron, 2016, p. 146), durante o governo Lula, sobre os gastos entre as categorias esportivas (rendimento, participação e educacional) com recursos provenientes do Ministério do Esporte e da lei Agnelo/Piva, o autor verificou que o Esporte de alto rendimento

consumiu a maior parte dos recursos, com 67,4% do total dos recursos, enquanto que o esporte participativo e o educacional ficaram com 14,7% e 14,2%, respectivamente.

Independente dos números apresentados, a autora reconhece que durante o governo Lula a política nacional para o setor se tornou mais expressiva. A criação de um Ministério e de secretarias independentes para cada manifestação possibilitou maior abertura para discussões no âmbito dessas manifestações, propondo iniciativas para as diferentes vertentes do esporte.

Em 2011, assume como presidente da República Federativa do Brasil, Dilma Rousseff, filiada ao mesmo partido de Lula. Para além da continuidade aos programas esportivos do governo Lula, houve maiores investimentos em função da escolha do país para sediar a realização dos megaeventos esportivos (Copa do Mundo – FIFA e Jogos Olímpicos de verão), sendo criados novos programas de bolsas e incentivos, principalmente para os atletas com maiores chances de medalhas, havendo um destacado investimento no esporte olímpico e paralímpico. (SERON, 2016).

É também durante o governo de Dilma Rousseff que, em 2013, é sancionado o Decreto Lei 7.984 que regulamenta a Lei Pelé. De acordo com o artigo 3º., do referido decreto, o Desporto se apresenta nas seguintes manifestações:

I - Desporto educacional ou esporte-educação, praticado na educação básica e superior e em formas assistemáticas de educação, evitando-se a seletividade, a competitividade excessiva de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer.

II - Desporto de participação, praticado de modo voluntário, caracterizado pela liberdade lúdica, com a finalidade de contribuir para a integração dos praticantes na plenitude da vida social, a promoção da saúde e da educação, e a preservação do meio ambiente.

III - Desporto de rendimento, praticado segundo as disposições da Lei 9.615/1998 e das regras de prática desportiva, nacionais e internacionais, com a finalidade de obter resultados de superação ou de performance relacionados aos esportes e de integrar pessoas e comunidades do país e de outras nações. (BRASIL, 2013).

Além disso, conforme estabelecido pelo § 1º. do referido artigo, o desporto educacional apresenta as seguintes subdivisões:

I – **esporte educacional**, ou **esporte formação**, com atividades em estabelecimentos escolares e não escolares, referenciado em princípios socioeducativos como **inclusão**, **participação**, **cooperação**, **promoção a saúde**, **co-educação** e **responsabilidade**; e

II – **esporte escolar**, praticado pelos **estudantes** com **talento esportivo** no **ambiente escolar**, visando à formação cidadã, referenciado nos princípios do **desenvolvimento esportivo** e do **desenvolvimento do espírito**

esportivo, podendo contribuir para ampliar as potencialidades para a prática do **esporte de rendimento e promoção da saúde** (Brasil, 2013, art. 3). **(Grifos nossos)**.

§ 2º. O esporte escolar pode ser praticado em competições, eventos, programas de formação, treinamento, complementação educacional, integração cívica e cidadã, realizados por:

I – Confederação Brasileira de Desporto Escolar – CBDE, Confederação Brasileira de Desporto Universitário – CBDU, ou entidades vinculadas, e instituições públicas ou privadas que desenvolvem programas educacionais;

e

II – instituições de educação de qualquer nível. (BRASIL, 2013).

Num primeiro momento, observa-se que o decreto tenta ampliar o entendimento sobre o desporto educacional. Seron (2016) atenta para a quantidade de modificações e adequações às qual o termo esporte foi submetido no âmbito educacional, desde a sua menção em 1975, relacionando que uma possível falta de consenso entre os agentes é potencializada pela complexidade do campo esportivo na contemporaneidade.

O termo “hipercompetitividade” que constava na redação da lei Pelé, foi substituído por “competitividade excessiva”. Para identificar onde está o excesso, é necessário ter um espaço delimitado previamente, no entanto, a redação não estabelece um limite para a competitividade excessiva, facultando que seja estabelecido, de forma isolada; por aqueles que possuem maior potencial de poder ou ainda seja perdido no processo. (SERON, 2013).

Observa-se, também, pela redação do decreto que a prática do esporte escolar é excludente, pois é direcionada aos alunos com “talento esportivo”. Há uma perspectiva de reproduzir os princípios do esporte de rendimento. Seron (2013) aponta para uma entrevista, realizada em 2013, no qual o presidente da CBDE reitera que a escola e o esporte escolar (considerando os agentes inseridos nesse contexto) se apresentam como alternativa para o desenvolvimento esportivo no país, mensurado a partir do desempenho nos Jogos Olímpicos.

Essa visão que denota clara valorização aos princípios do rendimento esportivo se manifesta também no que se refere às propostas para a pessoa com deficiência. Na Seção IV, Destinação de Recursos aos Entes Federados, segundo parágrafo

§ 2º. Os recursos do repasse serão aplicados em atividades finalísticas do esporte, com **prioridade para jogos escolares de esporte olímpico e paralímpico**, admitida também a sua aplicação em outras áreas do esporte

educacional e no apoio para o desporto para pessoas com deficiência, observado o disposto no PND. (BRASIL, 2013). (**Grifo nosso**).

Fica evidente a priorização da utilização dos recursos para o esporte escolar olímpico e paralímpico em detrimento as outras possibilidades. Ainda no artigo 29, é facultada a realização das competições paraolímpicas de desporto escolar e do desporto universitário em conjunto num único evento quando não houver a possibilidade de realiza-las em separado.

Além disso, o decreto estabelece as diversas possibilidades de prática do esporte escolar, quais são as entidades promotoras dos eventos e competições e o rateio no percentual da distribuição dos recursos entre os agentes responsáveis pela promoção das competições, sendo 50% da verba destinada por lei, às competições nacionais, ao esporte espetáculo e a outra metade direcionada para a “Formação esportiva” e a “Integração Nacional”. (SERON, 2013).

O que se pode extrair, a partir de uma visão mais ampliada do decreto, é que há uma tendência à reprodução e consolidação dos princípios do esporte de rendimento no cenário em que o esporte estudantil se insere, impondo valores que não são contrapostos às expressões “seletividade” e “competitividade excessiva”.

Desse modo, o Estado, ao conduzir o processo de elaboração das leis, também é conduzido a prevalecer orientações que remetem para os princípios do esporte de rendimento. Essa orientação é decorrente do *habitus* e dos capitais dos agentes que ocupam a posição de dominantes no campo esportivo.

Mesmo em diferentes épocas, citamos que, no Estado Novo, na Ditadura Militar e em a Nova República, a perspectiva do esporte que valoriza a performance e o alto rendimento tem recebido maior atenção por parte daqueles que são responsáveis por coordenar as ações no âmbito da legislação esportiva.

Bourdieu (2004) afirma que é preciso pensar o espaço das práticas esportivas como um sistema no qual cada elemento recebe seu valor distintivo, ou seja, para compreender o esporte, qualquer que seja ele, é preciso reconhecer a posição que ele ocupa no espaço dos esportes.

Isso se reflete na constituição e consolidação do subcampo do esporte escolar ou do esporte para a PCD, pois o mesmo é o reflexo do espaço social onde as diferentes manifestações desenvolvem as suas estruturas, ou seja, as manifestações, esporte educação e esporte participação, são decorrentes da evolução e

desenvolvimento do campo esportivo e podem ser compreendidas como aquelas com potencial para atender uma maior parcela da sociedade.

No entanto, o que se observa é que há um maior interesse para a manifestação que valoriza o rendimento, que ocupa uma posição dominante e revela uma perspectiva conservadora no campo, revelando certo poder simbólico dela perante as demais.

Dessa forma, ao serem valorizados os princípios do rendimento, legitima-se a inculcação de um arbitrário cultural em diferentes espaços relacionados à oferta do esporte, resultado da relação de forças entre os agentes que constituem o campo, favorecendo que se conserve a ordem estabelecida.

Assim, o próximo capítulo é destinado à realização da consulta documental, conforme exposto no capítulo destinado aos procedimentos metodológicos. Parte-se de uma pesquisa que visa identificar a oferta do esporte, iniciando pelo *site* da Rede Federal EPCT e finalizando com a leitura dos Planos de Ensino da disciplina de Educação Física do IFPR, *campus* Paranaguá.

4 O ESPORTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE

O objetivo, neste capítulo, é descrever as informações relacionadas ao esporte nos documentos disponíveis da Rede Federal EPCT, do IFPR e, especificamente, do *campus* Paranaguá, o qual é o *locus* do nosso objeto de análise. Considerando as determinações previstas em lei, citadas anteriormente, torna-se relevante verificar quais são as diretrizes propostas nas políticas públicas para o esporte nos documentos normativos das respectivas instituições.

Desde a promulgação do Decreto 3.199/1941, observou-se um processo de evolução na normatização do esporte que buscou traduzir o seu nível de compreensão e penetração, junto à sociedade, nos respectivos tempos históricos. Dentre as principais mudanças ocorridas nesse período, pode-se citar a descentralização da gestão do esporte, tendo as instituições de direito privado conquistado maior espaço e autonomia nesse processo.

Outro ponto a destacar é o reconhecimento a uma pluralidade de manifestações do esporte (desporto educacional, participação e rendimento), com definições para cada uma delas. No entanto, observam-se também algumas continuidades no processo de desenvolvimento do esporte. Há certos indícios de que os princípios que regem a manifestação do esporte de rendimento têm prevalecido perante as demais. A estrutura hierárquica das confederações e a finalidade do Sistema Nacional de Desporto são alguns indicativos desta predileção, a realização de competições a nível estudantil, a priorização na utilização dos recursos financeiros repassados pelo Estado para a realização dos Jogos Escolares Olímpicos e Paralímpicos, nos sugerem esses indicativos.

Mesmo diante de um novo cenário econômico a nível global, o Estado ainda permanece como o principal financiador do esporte nacional, mediante a criação de medidas legais que visam a esse fim, embora o presente contexto socioeconômico esteja aberto às leis de mercado, com base num ideal de mínima intervenção estatal.

Em suma, o que se pode deduzir é que o atual momento significa uma etapa nesse processo de evolução, marcado por rupturas e continuidades e que tem acompanhado a sociedade num contexto geral e em particular, o esporte.

Portanto, para estender a possibilidade de entendimento sobre o esporte, buscaremos utilizar as contribuições advindas do campo acadêmico. O esporte se

consolida como um fenômeno cultural, tanto que tem sido objeto de estudos multidisciplinares, despertando o interesse em diferentes áreas do conhecimento, possibilitando estruturar novas subáreas, ou melhor, novos subcampos como por exemplo: medicina esportiva, direito esportivo, *marketing* esportivo, sociologia do esporte, entre outros. Esse cenário possibilita ampliar o nível de compreensão do esporte para além dos dispositivos previstos no conteúdo do texto legislativo.

Encontramos em Marchi Jr (2015), uma definição para o conceito do esporte, a qual busca traduzir o seu estágio de desenvolvimento atual. Segundo o autor

Um fenômeno processual físico, social, econômico e cultural, construído dinâmica e historicamente, presente na maioria dos povos e culturas intercontinentais, independentemente da nacionalidade, língua, cor, credo, posição social, gênero ou idade, e que na contemporaneidade tem se popularizado globalmente e redimensionado seu sentido pelas lógicas contextuais dos processos de mercantilização, profissionalização e espetacularização. (MARCHI JR, 2015, p. 59).

Marchi Jr. e Afonso (2007) creem que a atual definição proposta para as manifestações do esporte não significa necessariamente a melhor definição. Os autores realizaram uma leitura do esporte, considerando-o um fenômeno polissêmico, compreendido diante de uma perspectiva ampliada, de múltiplos sentidos, significados e contextos.

Com base nesse entendimento, cabe destacar que Marchi Jr (2004 *apud* Marchi Jr; Afonso, 2007) interpreta 6 (seis) possíveis manifestações do esporte, sem desconsiderar a possibilidades de diálogo entre elas: esporte escolar, esporte lazer, esporte saúde, esporte reabilitação, esporte rendimento e ou performance além do esporte profissional.

Para cada uma das 6 manifestações, há uma interpretação. Assim, diante do exposto, à medida que a leitura dos documentos avançar no respectivo capítulo e encontrarmos menções ao esporte, buscaremos estabelecer um diálogo considerando o conteúdo das manifestações previstas em lei e as definições a partir da leitura proposta por Marchi Jr (2004).

4.1 O ESPORTE NA REDE FEDERAL EPCT

Inicia-se a nossa busca através de uma consulta ao *site* da Rede Federal EPCT³¹, no portal do MEC. A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) é a coordenadora nacional da política de educação profissional e tecnológica no país, conforme estabelecido no artigo 15, parágrafo 1º., do Decreto 9.005/2017³², que estabelece as suas competências. O referido Decreto possui mais três artigos, cujo conteúdo dos mesmos delimita a estrutura da SETEC/MEC, que é dividida em: Diretoria de Articulação e Expansão de Educação Profissional e Tecnológica (DAE); Diretoria de Desenvolvimento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (DDR) e Diretoria de Políticas e Regulação de Educação Profissional e Tecnológica (DPR). Todas as diretorias possuem coordenadorias específicas para executarem as diferentes atribuições que lhe são inerentes e em seu conteúdo não há sequer um item, que mencione os termos Educação Física, esporte ou desporto, esporte adaptado ou desporto adaptado.

Identificada a estrutura, iniciamos uma nova a partir da divisão encontrada no *site*, denominada Ações e Programas na EPT. Tão logo realizamos o acesso, constatou-se que a última atualização da página foi realizada em 28 de junho de 2016. Há um total de 12 itens, subdivididos em 9 programas e 3 ações. Após realizar a leitura do conteúdo de todos os itens, percebemos que os mesmos convergem para uma atividade finalística, mediante a apresentação de propostas educacionais, que visam alcançar diferentes públicos e garantir a inserção no mercado de trabalho. Esse público é aglutinado através da oferta de cursos em diferentes modalidades de ensino como: Pronatec, Programa Mulheres Mil, Programa de Formação Profissional em Serviços dos Funcionários da Educação, Programa Brasil Profissionalizado, entre outros.

Ainda assim, na aba “Ações”, verificou-se o documento intitulado: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio (Documento em Debate). O documento em questão possui um total de 85 páginas com proposições

³¹ Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/acoes-e-programas-na-ept>>. Acesso em: 02 out. 2017.

³² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=65791-competencias-setec-decreto-n-9-005-2017-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 set. 2017.

que buscam atualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a educação profissional e técnica de nível médio. Dentre os agentes convidados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) para compor o Grupo de Trabalho (GT) responsável por elaborar a proposta que foi ou será remetida (no site não há maiores informações quanto ao encaminhamento do referido documento) ao Conselho Nacional de Educação (CNE), não há um único integrante do campo da Educação Física ou do campo esportivo. Diante dessa falta de representantes na elaboração do documento, apurou-se que, tanto a educação física quanto o esporte, bem como a cultura corporal ou lazer, não são mencionados no texto.

Desse modo, assim como no Decreto 9.005/2017, não se observa a existência de programas ou ações direcionadas para a implementação de políticas públicas para o esporte, ou seja, parece que, num primeiro momento, o desenvolvimento do esporte não é relevante e nem faz parte do rol de assuntos prioritários para a Rede Federal EPCT.

De fato, o que se encontrou na página da SETEC/MEC foi uma menção a um programa que é gerido por outro ministério, o ME, além de notícias relacionadas aos Jogos das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica (JIFs).

Em relação à proposta do programa, é uma parceria entre Secretaria Nacional de Esporte Educacional (SNEED) do ME e a SETEC/MEC. De acordo com a Chamada Pública SNEED/SETEC, Edital nº. 01/2010³³ o objetivo era implantar, a partir do segundo semestre de 2010, o Programa Segundo Tempo na Escola (PST) em até 50 unidades dos Institutos Federais do país. Contudo, inicialmente, a implantação do PST³⁴ destinava-se a atender a comunidade externa aos *campi*, crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

O item 1 do Edital apresenta uma breve contextualização destacando a relevância da criação dos IFs, a abrangência das unidades no território nacional, enfatizando o atendimento as regiões com baixo índice de desenvolvimento

³³Não é possível afirmar se houve a continuidade do PST nos Institutos Federais e tão pouco a ampliação da oferta para os estudantes da comunidade interna dos *campi*. A princípio, considera-se encerrada a parceria, pois não constam novas propostas nos editais disponibilizados pelo *site* da SETEC/MEC nos anos de 2012, 2013, 2014, 2015 e 2016.

³⁴Consta no *site* do Ministério do Esporte que o objetivo é democratizar o acesso à prática e a cultura do esporte, promovendo o desenvolvimento integral, formação da cidadania e a melhoria da qualidade de vida de crianças, jovens e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

socioeconômico. Além disso, reitera que o esporte é um direito social, presente na CF 1988 e que, é dever do governo garantir que a população tenha acesso ao esporte e finaliza a contextualização, enaltecendo o elevado potencial de atuação dos Institutos Federais na promoção da prática esportiva educacional, elevada qualidade no parque esportivo e alta qualificação do corpo docente – presentes na maior parte dos *campi*”. (SEED/SETEC, 2010, p. 2).

Cabe ressaltar, conforme já citado anteriormente no trabalho, que, em muitas regiões do Brasil, o IF incorporou a estrutura física, burocrática e humana das antigas Escolas Agrotécnicas e Cefets. Todavia em outras regiões, como é o caso do IFPR, não houve a incorporação de nenhuma estrutura pré-existente, sendo necessário realizar concursos públicos para a contratação do primeiro quadro de servidores, além de construir todas as instalações físicas dos campi, ou seja, são cenários distintos. Desse modo, subentende-se que os *campi* em condições de aderir ao PST eram aqueles que herdaram uma estrutura pronta.

O item 3 do Edital (2010), Da Elegibilidade do Proponente, corrobora com essa leitura

3.1 Poderão candidatar-se à apresentação das propostas de que trata o presente instrumento os campi de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, em funcionamento regular ou com funcionamento previsto para o segundo semestre letivo de 2010 e que **possuam infraestrutura física apropriada para a oferta imediata** de um mínimo de duas modalidades esportivas coletivas e uma individual. (SNEED/SETEC, 2010). (**Grifo nosso**).

Essa suposta qualidade da infraestrutura física das instalações esportivas é corroborada por Maciel (2013), quando tão logo ingressa, em 2010, como servidor de um campus do IF no Rio de Janeiro. No seu trabalho de dissertação, o autor remete à primeira impressão que teve

Percebíamos juntamente ao turbilhão de novas informações que apareciam, sincreticamente, uma aparente valorização da Educação Física e dos esportes, com grandes eventos esportivos na rede e uma infraestrutura presente nos *campi* inigualável à maioria absoluta de instituições educacionais de outras esferas, sejam públicas ou privadas. Além disso, também havíamos constatado a entrada do Ministério dos Esportes, no caso o Programa Segundo Tempo, nos Institutos Federais. (MACIEL, 2013, p. 103).

Mesmo após o período de sucateamento pelo qual a Rede Federal EPCT foi submetida, a partir da chegada de um governo de direita ao término da Ditadura Militar, a estrutura das instalações, corpo técnico e docente se evidenciavam na maioria das unidades, com um elevado grau de qualidade em comparação com outras instituições de ensino, porém a chegada do Partido dos Trabalhadores ao poder possibilitou, aparentemente, um processo de reestruturação das instituições federais de ensino técnico e tecnológico.

A oferta do PST, em parceria entre a SNEED/ME e a SETEC/MEC, previa as seguintes contrapartidas. O ME disponibilizaria os recursos financeiros, num total de até 300.000 (trezentos mil reais) enquanto os IF cederiam os seus espaços, infraestrutura e corpo docente para a realização do programa. Inicialmente, o PST atuaria como um projeto de extensão, uma vez que priorizava o atendimento a um público externo à instituição.

Recorrendo ao entendimento de Marchi Jr (2004, *apud* Marchi Jr; Afonso 2007), a finalidade da prática esportiva no ambiente escolar é determinada pela didática e pela metodologia empregada para atingir um determinado fim. Diante dessa premissa, é possível romper com uma perspectiva determinista acerca de uma prática, mediante a interação e o diálogo que se estabelece com as outras manifestações, facultando a possibilidade de serem ofertadas diferentes práticas, variando o método e o conteúdo, sem desconsiderar, no entanto, o espaço em que se oferta.

Os itens 4, Da caracterização do Núcleo de Esporte Educacional, e 5, Das Características da Proposta, do Edital, trazem pontos que corroboram com a fala supracitada de Marchi Jr

4.4 O Coordenador Geral é o responsável pela gestão operacional e pedagógica do Programa Segundo Tempo no âmbito campus. Incumbe-lhe: a seleção de monitores; a definição das modalidades a serem oferecidas; a avaliação das atividades realizadas; a elaboração de relatórios e o gerenciamento de todas as ações de apoio às atividades físicas do Núcleo. Deve estar vinculado ao quadro de servidores do Instituto Federal, com possibilidade de comprometimento de 20 horas semanais com o projeto;

4.5 O Coordenador do Núcleo é o profissional responsável pela supervisão e pelo acompanhamento das atividades programadas, incluindo-se: o controle de frequência dos beneficiados; **o registro da evolução das suas capacidades físicas e demais desdobramentos.** Deve integrar o quadro de educação física do campus e possuir disponibilidade de comprometer uma carga horária mínima de 20 horas semanais com o projeto. (...)

5.1.2 Caracterização do núcleo que se pretende implantar, contemplando informações a respeito:

- 5.1.2.1 **das modalidades esportivas que serão ofertadas**, se já estiverem definidas, ou **da metodologia que será utilizada para a definição da oferta**;
- 5.1.2.2 do plano de oferta das modalidades, indicando o número de turmas que serão constituídas em cada modalidade e a grade horária prevista para a realização das atividades;
- (...)
- 5.1.2.4 do público alvo para o qual se destinarão as atividades do Núcleo;
- 5.1.2.5 dos critérios de seleção para os beneficiados;
- (...)
- 5.1.2.8 **da infraestrutura física** disponível no campus;
- 5.1.2.9 das necessidades prioritárias de adequação, reforma ou ampliação da infraestrutura física disponível;
- (...)
- 5.1.2.11 do compromisso da instituição em manter, em caráter regular e permanente, as atividades do Núcleo que se pretende instalar, inclusive com a sua inserção no Plano de Desenvolvimento Institucional;
- 5.1.3 Descrição de ações relevantes em curso ou já realizadas pelo campus, na área esportiva, tais como a realização **de jogos estudantis ou servidores**, existência de cursos de educação física, atendimento à comunidade externa em **ações recreativas ou esportivas, entre outros**. (SNEED/SETEC, 2010). (**Grifos nossos**).

De certa maneira, os itens acima elencados, possibilitam uma variedade de intervenções a serem propostas na oferta do esporte, o que permite o estabelecimento de um diálogo entre as diferentes manifestações. Os valores e princípios a serem trabalhados nas modalidades coletivas e individuais diversificarão, de acordo com a proposta pedagógica das ações dos responsáveis por desenvolvê-las.

Assim, seguem outras possibilidades, de acordo com as leituras de Marchi Jr (2007),

Na manifestação do esporte lazer, o que referencia a leitura é a não formalidade da prática e dos espaços, ou seja, regras podem ser adaptadas, criadas, subvertidas, assim como os espaços podem seguir essa mesma lógica que, fundamentalmente, está pautada na condição de divertimento, no prazer de quem pratica, e não necessariamente na suposta rigidez estabelecida pela formalização de instituições e práticas. (...) o que chamamos de interatividade entre as manifestações, é que a manifestação do esporte lazer pode estar presente na manifestação do esporte escolar, tanto quanto o inverso. A resultante é uma questão de definição de propósitos e compatibilidade/pertinência de métodos. (MARCHI JR, 2004 *apud* MARCHI JR; AFONSO 2007, p. 134).

Avançando na interpretação das manifestações encontramos a que se refere a performance/rendimento. Nessa manifestação é importante perceber que o objetivo e a intensidade, ou melhor, o nível de rendimento exigido é o que vai definir a compatibilidade entre espaços, objetivos e procedimentos. Em outras palavras, entendemos que performance e rendimento estão presentes em todas as manifestações, o que as diferencia são os níveis exigidos na maioria das vezes em condições de competitividade institucionalizada, falamos nas competições federativas nas mais diversas modalidades e instâncias. Exemplo de campeonatos federativos nas variadas faixas etárias, nos níveis locais, regionais, estaduais, e assim por diante, nos campeonatos

universitários, trabalhistas, comunitárias, etc. podem facilitar esse entendimento. (MARCHI JR, 2004 *apud* MARCHI JR; AFONSO 2007, p. 136).

Mesmo estando diante de um quadro que possibilite o desenvolvimento do esporte a partir de uma leitura que contemple múltiplos sentidos, deparamo-nos, no *site* da SETEC/MEC, com uma fala do secretário de educação profissional e tecnológica do MEC, Eliezer Pacheco (2010)

Uma das novidades do programa é que os professores de educação física dos institutos federais serão capacitados para descobrir talentos. Os jovens que forem considerados de alto rendimento ganharão bolsas de incentivo do Ministério do Esporte. (SETEC, 2010).

Desse modo, considerando o conteúdo disposto no Edital e os objetivos do PST no site do ME, entende-se que tanto a oferta das modalidades quanto as expectativas ou intencionalidades por parte dos executores seria de livre iniciativa dos mesmos, pois não está explícita a determinação para uma suposta manifestação. No entanto, ao incorporar o relato do secretário nessa discussão, ao nosso entendimento, subentende-se que poderia haver um direcionamento para os princípios do rendimento, uma vez que a descoberta de novos talentos esportivos faz parte do rol de intencionalidades do programa.

Ressalta-se também, no campo das “possibilidades”, que a descoberta de novos talentos se justificaria, pois, o ano de 2010 precedia à realização de megaeventos esportivos no país, o que invariavelmente, pode indicar os rumos de uma política pública para o esporte, legitimando as práticas esportivas voltadas ao rendimento.

Em um primeiro momento, além do PST, atentamos para a colocação de Maciel (2013) a qual reforça que atualmente se caracterizam por ser a principal política pública de esportes para os IFs (senão a única) os Jogos Brasileiros das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica, os quais possuem como idade limite para participação, 21 anos³⁵.

No Link “Notícias”, estão disponibilizados os links de acesso às informações veiculadas anualmente, compiladas a partir de 2014, incluindo 2015, 2016 até o

³⁵A idade limite de 21 anos para participar dos JIFs coincide com a idade prevista de formação para a inserção no mercado de trabalho, durante a Primeira República.

presente momento. Nesse período, dentre todas as notícias, são mencionadas duas ações isoladas relacionadas à iniciativa de servidores, no campo esportivo, promovidas em suas respectivas unidades. Também há uma única notícia relacionada à edição da etapa nacional dos JIFs realizada em Goiânia, em 2015. Mais uma vez, percebemos que o esporte não faz parte dos programas e ações da Rede Federal (EPCT).

De acordo com Leite (2015), os JIFs tiveram início na década de 1990, a partir da iniciativa de um grupo de professores de Educação Física que se organizaram e realizaram em junho de 1995, o primeiro Jogos Estudantis das Escolas Agrotécnicas da Região Sudeste (JEARES), tendo como sede a Escola Agrotécnica de Muzambinho (MG), contando com a participação de outras Escolas Agrotécnicas do Estado de Minas Gerais (MG), além de uma do Espírito Santo. O JEARES foi realizado mais uma vez em 1996 e, por questões administrativas e de logística, foram encerrados em 1998.

Todavia, esse modelo de competição regionalizada foi retomado em 1999, na região Centro-Oeste do país. Leite (2015) atesta que a participação, como convidado, nas edições dos JEARES, foi a inspiração para criar, nos mesmos moldes, os Jogos das Escolas Agrotécnicas da Região Centro-Oeste (JETERCO's), sendo realizadas 6 edições entre 1999 a 2004. Em 2008, foram retomadas as realizações dos JIFs em MG, suspensas desde 1998. Ainda de acordo com autor, até 2012, as edições do JIFs foram realizadas por regiões distintas, com a sua denominação e regulamentos individualizados.

Corroborando com Leite, Maciel (2013) afirma que os jogos interinstitucionais da rede são antigos. Além dos jogos realizados pelas Escolas Agrotécnicas, tem-se os Jogos entre Instituições Federais de Ensino Tecnológico da região Sudeste (JIFET) que, em 2013, estava na sua vigésima edição, abrangendo, contudo, um número pequeno de instituições, principalmente aquelas com vocação industrial: IFES (*campus* Vitória), IFSP (*campus* São Paulo), IFMG (*campus* Ouro Preto), CEFET (RJ) (*campus* Celso Suckow da Fonseca), CEFET (MG) (*campus* Belo Horizonte), IFRJ (*campus* Nilópolis) e IFF (*campus* Campo dos Goytacazes-Centro). Os eventos sempre estiveram alocados por região, não sendo identificado nenhum evento anterior aos JIFs que dessem conta da dimensão nacional da Rede Federal EPCT e, após a

reestruturação em 2012, os JIFs se dividem entre as etapas locais (intercampi), estaduais, regionais e a edição nacional³⁶.

A história dos JIFs, vide o modelo atual, é recente; iniciada em 2008, com a realização da etapa nacional no Ceará, mesmo ano de promulgação da lei que cria os Institutos Federais. A segunda etapa ocorreu no ano seguinte, em 2009, na cidade de Vitória, além das etapas de Florianópolis, em 2011, Foz do Iguaçu, em 2013, Natal, em 2014 e Goiânia, em 2015.

Dentre as etapas promovidas desde então, a realizada no ano de 2010 teve maior apelo simbólico, pois foi o ano de celebração do centenário da Rede Federal EPCT, além de ter sido ano eleitoral para a presidência da república. Diante disso, Maciel (2013) revela que o esporte recebeu grande destaque, através da divulgação da edição nacional dos JIFs, juntamente com outros eventos, em um folheto institucional da SETEC/MEC, intitulado: Institutos Federais: uma conquista de todos os brasileiros.

Para o autor, nessa ocasião, os JIFs foram utilizados como propaganda política do governo. Além disso, Maciel (2013) comenta que a iniciativa para a realização dessa edição nacional, em 2010, partiu do próprio governo que encomendou um projeto para a sua realização. Brasília foi a cidade escolhida para sediar o evento que contou com a participação de 2.500 estudantes, configurando-se como a maior etapa realizada até os dias de hoje em relação à estrutura, número de modalidades e quantidade de atletas.

Constata-se, assim, que através da consulta realizada no *site* da SETEC/MEC, ratifica-se a inexistência de documentos oficiais voltados à promoção de políticas públicas para o esporte. O que se observa são algumas notícias ligadas à realização dos JIFs.

Os JIFs reproduzem o modelo dos Jogos Estudantis Brasileiros (JEBs), dividindo-se em etapas locais, estaduais, regionais e a nacional, organizados pela Confederação Brasileira de Desporto Escolar. Não obstante esse fato, essa similaridade entre os JIFs e os JEBs pode encontrar explicação no relato de Maciel (2013)

³⁶Em 2012, houve uma reunião em Vitória, com membros do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica - CONIF e professores da rede para discutirem o modelo dos jogos. A partir de 2013 é que os JIFs são normatizados por um único regulamento e passam a ser denominados Jogos das Instituições Federais – JIFs.

(...) É válido lembrar que o Ministério dos Esportes também marcou presença, enquanto convidado, durante os dois Fóruns³⁷ Nacionais de Políticas Públicas em Educação Física, esporte e lazer dos IF, momentos em que a SETEC/MEC, também convidada, se absteve de estar presente sem justificativas plausíveis. (MACIEL, 2013, p. 112).

Entendemos, então, que a ausência de uma política pública para o esporte definida pela Rede Federal EPCT abre espaço para que se reproduza um modelo já estabelecido. Essa estrutura estruturada sugere indícios para uma suposta ingerência do ME nas atividades esportivas desenvolvidas pela Rede Federal EPCT. Consequentemente, acaba reforçando a legitimidade de uma manifestação, ou dito de outra maneira, impõe-se como legítima, aquela que possui princípios e valores do conjunto de instituições e agentes que dominam o campo, ou o subcampo do esporte escolar, configurando na noção de arbitrário cultural de Pierre Bourdieu (2013).

Diante dessa perspectiva do esporte na Rede Federal EPCT, inicia-se a abordagem dos documentos institucionais do IFPR e do *campus* Paranaguá.

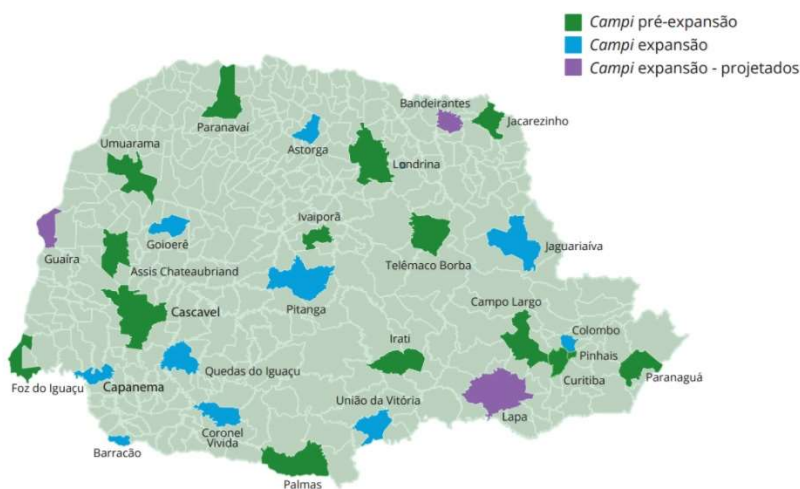
4.2 O ESPORTE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS: O QUE DIZ O PDI

A Lei 11.892/2008, que institui a Rede Federal EPCT e cria os IFs, define, em seu artigo 2º., que

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas nos termos dessa lei. (BRASIL, 2008).

³⁷Os Fóruns Nacionais de Educação Física, Esporte e Lazer dos IFs, realizados em Recife, em 2011, e Barbacena, em 2012, foram iniciativas isoladas de grupos, que discutem propostas para as políticas educacionais em educação física, esporte e lazer na Rede Federal EPCT. São ações de caráter propositivo, pois não são reconhecidos pelos órgãos oficiais como deliberativos.

FIGURA 2 – Mapa das cidades do IFPR

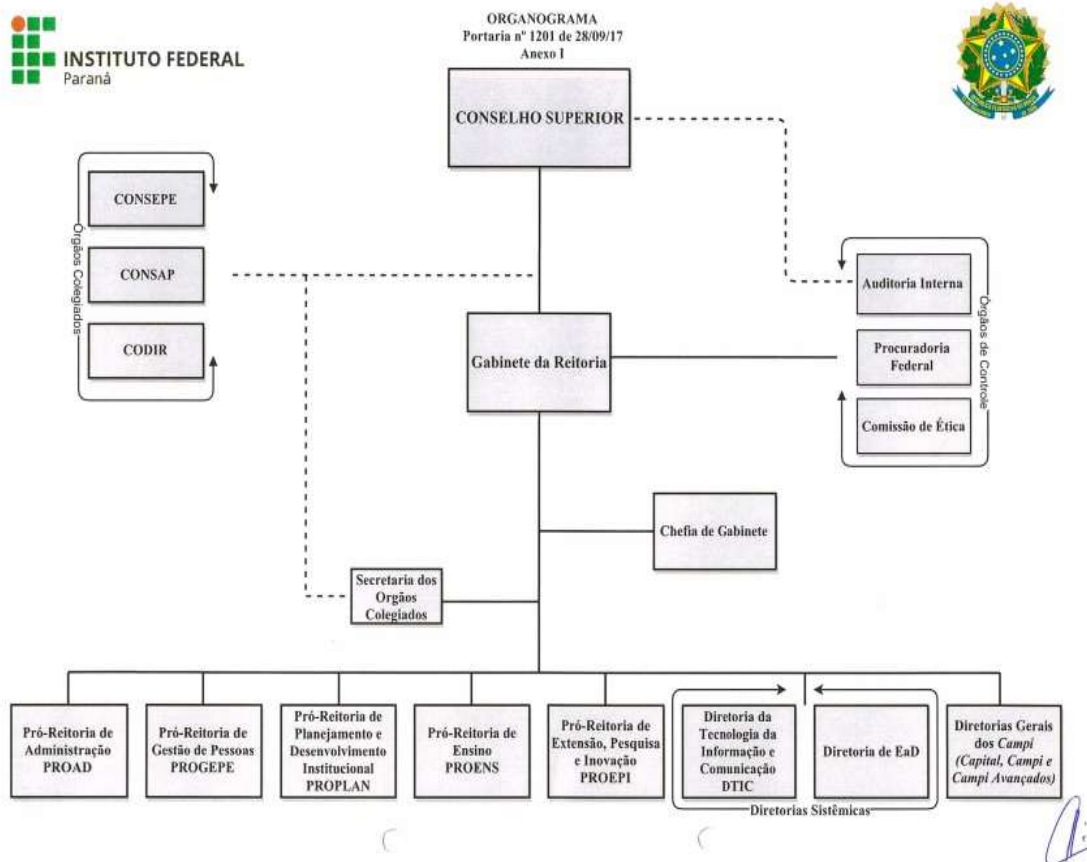


Fonte: IFPR (2017).

A instituição possui natureza jurídica de autarquia³⁸, detentora de autonomia administrativa, financeira, patrimonial, didático-pedagógica e disciplinar. (BRASIL, 2008) tendo, conforme consta no art. 10, como órgãos superiores o Colégio de Dirigentes (caráter consultivo) e o Conselho Superior (caráter consultivo e deliberativo). (BRASIL, 2008). Respeitando a autonomia que lhe confere a Lei 11.892/2008, é facultada a criação de outros órgãos de assessoramento, embora a organização dos elementos constitutivos seja semelhante entre todos os IFs. Para facilitar o entendimento, apresenta-se a estrutura organizacional do IFPR.

³⁸ É a pessoa jurídica de direito público, integrante da administração indireta, criada por lei para desempenhar funções, que, despidas de caráter econômico, sejam próprias e típicas do Estado e merecem ser descentralizadas. Fonte: disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?artigo_id=5299&n_link=revista_artigos_leitura>. Acesso em: 10 set. 2017.

FIGURA 3 – Organograma da reitoria do IFPR



Fonte: IFPR (2017).

Apresentado o organograma, adentra-se ao documento a ser analisado. O PDI, é o documento norteador da instituição, de caráter plurianual e compreende o período de 2014-2018.

De acordo com o Decreto 5.773/2006³⁹, um dos critérios para a solicitação de credenciamento da instituição consiste na elaboração de um PDI, o qual deverá apresentar alguns elementos mínimos exigidos no decreto.

³⁹Requisitos mínimos para o PDI estabelecidos no artigo 16 do referido decreto: I - missão, objetivos e metas da instituição, em sua área de atuação, bem como seu histórico de implantação e desenvolvimento, se for o caso; projeto pedagógico da instituição; II - cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e de cada um de seus cursos, especificando-se a programação de abertura de cursos, aumento de vagas, ampliação das instalações físicas e, quando for o caso, a previsão de abertura dos cursos fora de sede; III - organização didático-pedagógica da instituição, com a indicação de número de turmas previstas por curso, número de alunos por turma, locais e turnos de funcionamento e eventuais inovações consideradas significativas, especialmente quanto à flexibilidade dos componentes curriculares, oportunidades diferenciadas de integralização do curso, atividades

Desse modo, o PDI configura-se como um dos documentos de maior relevância da instituição, pois contém os objetivos e metas, estruturados na proposta pedagógica e na organização do trabalho didático-pedagógico.

Sendo assim, diante do exposto e face à inexistência de documentos que apresentem quaisquer Ações ou Programas relacionados à oferta do esporte na Rede Federal EPCT, insere-se nesse debate o PDI do IFPR, cujo objetivo é identificar alguma meta ou estratégia relacionada à oferta do esporte com destaque às ações propostas, quando houver, para os estudantes com alguma deficiência.

De acordo com Rocha (2015), “a construção de um documento como o PDI pode oportunizar a instituição ser repensada, avaliada, de modo que, se necessário, sejam definidas novas concepções e ações”. (ROCHA, 2015, p. 92).

Em relação à estrutura do PDI, verifica-se que ele possui 330 páginas e foi aprovado em 1º. de dezembro de 2014, através da Resolução nº. 34.

Logo no início do documento, na página 2, é apresentado o cronograma das fases de elaboração do PDI e, na página 3, são apresentados os dirigentes da instituição, a comissão de eixos temáticos e demais colaboradores que integraram a equipe responsável pelo seu desenvolvimento.

A construção do PDI, conforme consta no capítulo destinado à “Apresentação”, aderiu aos itens do artigo 16, do Decreto 5.773/2006 e também

práticas e estágios, desenvolvimento de materiais pedagógicos e incorporação de avanços tecnológicos; IV - perfil do corpo docente, indicando requisitos de titulação, experiência no magistério superior e experiência profissional não acadêmica, bem como os critérios de seleção e contratação, a existência de plano de carreira, o regime de trabalho e os procedimentos para substituição eventual dos professores do quadro; V - organização administrativa da instituição, identificando as formas de participação dos professores e alunos nos órgãos colegiados responsáveis pela condução dos assuntos acadêmicos e os procedimentos de autoavaliação institucional e de atendimento aos alunos; VI - VII - infraestrutura física e instalações acadêmicas, especificando: a) com relação à biblioteca: acervo de livros, periódicos acadêmicos e científicos e assinaturas de revistas e jornais, obras clássicas, dicionários e enciclopédias, formas de atualização e expansão, identificando sua correlação pedagógica com os cursos e programas previstos; vídeos, DVD, CD, CD-ROMS e assinaturas eletrônicas; espaço físico para estudos e horário de funcionamento, pessoal técnico administrativo e serviços oferecidos; b) com relação aos laboratórios: instalações e equipamentos existentes e a serem adquiridos, identificando sua correlação pedagógica com os cursos e programas previstos, os recursos de informática disponíveis, informações concernentes à relação equipamento/aluno; e descrição de inovações tecnológicas consideradas significativas; e c) plano de promoção de acessibilidade e de atendimento prioritário, imediato e diferenciado às pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais ou com mobilidade reduzida, para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte; dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, serviços de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS; VIII - oferta de educação a distância, sua abrangência e pólos de apoio presencial; IX - oferta de cursos e programas de mestrado e doutorado; e X - demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras (BRASIL, 2006).

utilizou como parâmetro para a sua elaboração, o Plano Nacional de Educação (PNE) instituído pela Lei 13.005/2014. O PDI apresenta as 20 metas contidas no PNE e o item do PDI onde a meta é atendida.

O documento se caracteriza por ter sido elaborado da maneira mais democrática possível, pois o mesmo foi submetido a uma consulta pública, conforme consta na página 2 do cronograma, aberta à comunidade acadêmica, na qual o corpo docente, discente e técnicos administrativos de todos os *campi* puderam opinar e contribuir para etapa final da redação do PDI, apresentando-se, aparentemente, como a expressão do pensamento coletivo. Entretanto, embora constem as etapas do processo de elaboração, quando não são revelados quais os critérios foram utilizados para compilar as sugestões advindas da participação da comunidade acadêmica, não é possível admitir se o documento compreende somente as visões e concepções da classe dirigente que iniciou a formulação do documento ou se integra às propostas recebidas da consulta pública.

Todavia, como resultado final, o PDI encontra-se dividido em 10 capítulos: 1 – Perfil Institucional, 2 – Projeto Pedagógico Institucional, 3 – Planejamento Estratégico, 4 – Plano Diretor de Infraestrutura Física, 5 – Plano Diretor de Tecnologia da Informação, 6 – Organização e Gestão de Pessoas, 7 – Organização Administrativa, 8 – Capacidade e Sustentabilidade Financeiras, 9 – Avaliação e Acompanhamento do Desenvolvimento Institucional e 10 – Mecanismos de Relacionamento com a Sociedade.

O documento traz algumas menções aos indivíduos com deficiência e também ao esporte de forma rasa e superficial. Como exemplo, citam-se as ações que estão localizadas no item 2 do PDI, Projeto Pedagógico Institucional, subitem 2.12.2 - Política de Assistência Estudantil

São princípios estabelecidos na Política de Assistência Estudantil:

(...)

b) Contribuir para a formação da cidadania e a melhoria da qualidade de vida dos estudantes, de modo a incrementar o desempenho acadêmico e, conseqüentemente, a conclusão do curso, sobretudo daqueles vulneráveis socioeconomicamente, mediante **implementação de uma política social** que contemple suas modalidades de moradia, alimentação, saúde, transporte, cultura, lazer, **esporte**, entre outras;

(...)

d) Assegurar aos estudantes **igualdade** de oportunidade no desenvolvimento de atividades acadêmicas, culturais, artísticas, **esportivas**, dentre outras;

(...)

g) Estabelecer e/ou ampliar programas ou projetos relativos ao atendimento aos estudantes com **necessidades educativas específicas**, garantindo, principalmente, integração, acessibilidade, orientação, mobilidade e acompanhamento pedagógico. (PDI, 2014, p. 135 – 136). (**Grifos nossos**).

Desse modo, busca-se efetivar as Políticas de Assistência Estudantil através dos seguintes programas

São consideradas as seguintes **modalidades de atendimento estudantil**, no IFPR, em consonância com o Decreto nº. 7.234/2010:

I – auxílio – moradia;

II – alimentação;

III – transporte;

IV – atenção à saúde;

V – inclusão digital;

VI – cultura;

VII – **esporte**;

VIII – apoio pedagógico; e

IX – acesso, participação e aprendizagem de **estudantes com deficiência**, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. (PDI, 2014, p. 137). (**Grifos nossos**).

O que chama a atenção é a falta de clareza e detalhamento sobre como serão implementadas e executadas tais medidas ao longo do PDI do IFPR, além de não se observar no texto, alguma indicação que relacione, diretamente, a oferta do esporte para o estudante com deficiência.

Essa carência de informações sobre ações concretas a serem realizadas, nos remete a questionar se durante a elaboração do documento não houve propostas que abrangessem o tema, dado o processo e a pluralidade de agentes que, supostamente, participaram da elaboração do PDI. Entretanto, há de se ressaltar que

Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas. (MAINARDES, 2006, p. 53).

Embora o autor mencione a formulação de políticas e agendas no Estado, entende-se que esse processo ocorre independentemente da instância que o promove. Assim, essa aparente ausência de propostas e ações em relação à promoção do esporte para os estudantes com deficiência pode ser resultante das possíveis relações de forças e influências na elaboração do documento, que remetem à falta de representatividade a que esses indivíduos ainda estão sujeitos.

Além disso, alguns outros pontos chamaram a atenção e também merecem ser destacados. O fato de mencionar que visa “Assegurar igualdade de oportunidades no desenvolvimento de atividades esportivas” como um dos princípios da Política de Assistência Estudantil” não é garantia de cumprimento dessa premissa. Citar mas não explicar como se pretende desenvolver, implementar, monitorar e avaliar essas diretrizes, pode fazer com que ocorram ações isoladas e distintas, ainda mais numa instituição *multicampi*, onde a não existência de uma metodologia definida e dos resultados que se espera atingir com tais políticas pode acarretar numa série de interpretações desconexas, dada a inexistência maiores informações, por parte daqueles que detém a prerrogativa de assegurar o cumprimento de tal medida nos campi.

Desse modo, a suposta falta de clareza e detalhamento nas informações pode estar relacionada a diferentes fatores para além daqueles descritos por Mainardes (2006), o que acarreta uma fragilidade na tentativa de assegurar a promoção da equidade social.

Ademais, não foi identificada, no sumário e ao longo do texto, uma sessão específica relacionada à Meta 4 do PNE, “Educação Especial”. Foram observadas algumas citações mais sutis aos estudantes com deficiência, imbricadas em outras discussões como a Política de Assistência Estudantil, por exemplo. Também não se observa no Projeto Pedagógico Institucional – PPI, item 2.1, que integra o PDI, maiores detalhamentos e/ou orientações sobre a perspectiva do aluno com deficiência.

De forma isolada, na sessão 2.4 – Políticas de Ensino há um item assim descrito: “Acompanhamento dos Estudantes junto ao Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - Napne”. (PDI, 2014, p. 49).

Sem mais nenhuma descrição sobre como se pretende desenvolver tal atividade, o Napne também é mencionado por alguns *campi*, no capítulo 3 – Planejamento Estratégico. Para efeitos de elucidação, seguem alguns exemplos: *campus* Curitiba, Objetivos Específicos: Fortalecer o Napne e as políticas de inclusão, Estratégias: Fortalecimento do Napne e das políticas de inclusão com cursos e oficinas voltados aos professores e técnicos (PDI, 2014, p. 166); *campus* Paranaguá, Projetos: Fortalecimento do Napne e Nit⁴⁰. (PDI, 2014, p. 193). Assim como nos casos

⁴⁰O NIT é o Núcleo de Inovação Tecnológica.

dos *campi* Curitiba e Paranaguá, os demais *campi* que referenciam o NAPNE de alguma maneira, o fazem com base na perspectiva de objetivos, estratégias e projetos, o que denota certa autonomia dos *campi* dada à falta de orientações da reitoria.

Rocha (2015), no seu trabalho de análise da Educação Especial nos PDIs de 36 IFs, considera, no entanto, que o disposto no item 2.4, do PDI do IFPR, é a ação que mais se aproxima direcionada ao atendimento da Meta 4 do PNE no PDI institucional. A autora reitera que há outra ação, letra “g”, da sessão de Políticas de Atendimento Estudantil, que surge como uma ampliação de programas ou projetos, porém, sem maiores detalhamentos sobre como se pretendem implementá-los e executá-los.

Pode-se dizer, também, que o mais próximo de uma ação voltada à oferta do esporte, de relevo institucional, está disposto no item 2.4 – Políticas de Ensino e tem como objetivo a: Promoção, organização e realização dos Jogos Estudantis do IFPR e estímulo a participação nos Jogos Nacionais da Rede Federal. (PDI, 2014, p. 49).

Embora não constem, no decorrer do documento norteador da instituição, maiores explanações acerca de como é planejada, organizada e realizada a etapa local, entende-se que o objetivo está pautado único e exclusivamente na seleção de estudantes/atletas para representar o IFPR na etapa nacional, privilegiando os alunos com melhores aptidões físicas.

Tal argumento encontra sustentação no item da ação 2.12.5 – Programa Estudante-A atleta (PEA)

Regido por edital específico anual, oportuniza aos estudantes a participação nas mais diversas modalidades esportivas, incentivando sua prática e treinamento, participação nos Jogos Internos do IFPR, Regionais e Nacionais da Rede Federal, contribuindo para convivência social, saúde física, acesso ao lazer, melhoria da qualidade de vida, bem como colabora no processo ensino aprendizagem e na formação integral do estudante. (PDI, 2014, p. 138).

O teor da proposta do PEA nos faz questionar: De que maneira o PEA considera a estrutura física e material disponível para promover e desenvolver modalidades esportivas nos *campi*? Em relação ao convívio social, a melhoria ocorre no relacionamento com toda a comunidade acadêmica ou somente entre os atletas

ou ainda somente entre os atletas praticantes de uma mesma modalidade? Enquanto estudantes-atletas que devem treinar para representar os seus *campi*, como se dá a melhoria da qualidade de vida e da saúde física?

Assim, entende-se que o conteúdo do texto, a princípio, pende para uma interpretação do esporte conduzida pelos pressupostos do senso comum, ou seja, carece de um melhor embasamento, com a devida fundamentação teórico-metodológica sobre como se pretende atender tais requisitos afinal, essa ação atende uma demanda oriunda de outra ação inserida no roldas Políticas de Ensino.

Diante do exposto, a realização das etapas locais, regionais e o incentivo à participação da etapa nacional dos Jogos, figura como a única ação que se aproxima de uma política pública para o esporte no IFPR. Conforme exposto no capítulo anterior, considera-se que a concepção do esporte na Rede Federal EPCT pode ter influenciado no desenvolvimento das propostas presentes no PDI.

Não obstante a isso, e ampliando o olhar para o cenário esportivo do país no período de elaboração do PDI, não se pode desprezar, também, uma possível influência originada a partir da realização de uma série de eventos esportivos no país, com destaque à realização de dois megaeventos esportivos: a Copa do Mundo de Futebol da FIFA (Brasil 2014) e os Jogos Olímpicos de Verão (Rio 2016).

Evidencia-se, desse modo, que há no PDI uma tendência à reprodução da estrutura que estimula a competitividade no contexto do esporte educacional, vide o incentivo à participação dos estudantes nos Jogos Estudantis do IFPR e na etapa nacional. Essa visão ratifica a compreensão da predileção pelos princípios do rendimento como conteúdo hegemônico, que estimulam a seletividade e a competitividade entre os estudantes, ignorando ou reduzindo as demais possibilidades de abordagem do esporte no ambiente escolar.

O êxito esportivo surge como foco a ser alcançado e o desempenho dos estudantes atletas podem elevar o grau de destaque e visibilidade do IFPR perante as demais instituições que integram a Rede Federal EPCT, conferindo-lhe, dessa maneira, um capital simbólico.

Em suma, a valorização dos princípios relacionados ao esporte de rendimento no âmbito educacional atesta um caráter vocacional e conservador das suas práticas históricas.

4.3 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO *CAMPUS* PARANAGUÁ

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do *campus* Paranaguá foi elaborado e aprovado em 2012 e até o presente momento não houve qualquer atualização da sua versão. O documento representa a identidade do *campus* e tem valor equivalente ao PDI institucional, pois permite apontar qual é a concepção de educação da unidade, considerando as especificidades da região que está inserida e do público que se destina a orientação dos seus serviços. (PPP, 2012)

As diretrizes político-pedagógicas do *campus* Paranaguá estão consolidadas em 104 páginas, divididas em 4 capítulos, além das considerações finais e referências, assim divididos: capítulo 1 – O IFPR: Princípios e Objetivos, 2 – Ato Situacional, 3 – Ato Conceitual e 4 – Ato Operacional.

Assim como o PDI institucional, o PPP é a soma de uma construção coletiva⁴¹ regulamentado pela Portaria nº.103/2012. Os trabalhos foram organizados em grupo e cada um deles ficou responsável por uma parte da elaboração do documento, sendo a expressão de um processo que reflete conflitos de compreensão e ação, mas, que sintetiza o amadurecimento resultante das reflexões da comunidade acadêmica do IFPR, *campus* Paranaguá, naquele período. (PPP, 2012, p. 7).

Considera-se, então, que a construção de um PPP representa simultaneamente um desafio e uma oportunidade no percurso de uma instituição de ensino que priorize uma educação de qualidade, democrática, igualitária e socialmente referenciada. O PPP é (...) “um diagnóstico seguido de compromissos aceitos e firmados pela escola consigo mesma, sob o olhar atento do poder público”. (FREITAS *et al.*, 2004, p. 69).

O Ato Situacional foi desenvolvido para indicar onde o IFPR estava inserido. Apresenta dados do contexto socioeconômico e educacional dos municípios do litoral do Paraná e permitiu aos colaboradores, através da aplicação de um questionário, realizar um diagnóstico mais detalhado sobre o perfil dos estudantes que já se encontravam matriculados na instituição.

⁴¹A Portaria nº. 17/2011 instituiu a Comissão Central de Construção Coletiva do Projeto-Político Pedagógico do *Campus* Paranaguá que visava à elaboração do projeto e proposta pedagógica curricular. A partir da proposta inicial, foi instituída a Portaria nº. 103/2012, que deliberou a constituição de grupos específicos para a discussão de temas atinentes a cada área, sendo os resultados apresentados em plenária, votados e aprovados pelo coletivo.

Vale ressaltar que o IFPR iniciou as suas atividades, em 2008, com a oferta de cursos de nível médio integrado ao ensino técnico, sendo essa modalidade estabelecida como critério para a aplicação do questionário, por representar a maioria dos estudantes matriculados na instituição naquele momento. Como resultado obtido, constatou-se que não havia alunos com algum tipo de deficiência diagnosticada ou declarada matriculado na instituição.

Dentre as informações obtidas, destacam-se algumas que estão ligadas diretamente aos meios transporte e mobilidade urbana. O IFPR está situado no bairro Porto Seguro, considerado de difícil acesso, pois fica localizado em uma região periférica da cidade, conforme demonstrado na Figura I, anteriormente.

Conforme aprovado pelo Plano Diretor de Desenvolvimento Integrado de Paranaguá (PDDI), 2007, a Lei de Zoneamento de uso e ocupação do solo divide o município em áreas de interesse. De um total de dezesseis áreas, uma é classificada como Zona de Requalificação Urbana e Zona de Consolidação e Qualificação Urbana I, II e III, destinadas à instalação de moradias e equipamentos urbanos como: unidades de educação, unidades de saúde, entre outros. As demais áreas compreendem as Zonas de Interesse e Expansão Portuária, Zonas de Interesse Econômico, Zona Urbana de Interesse Especial, Zonas de Recuperação Ambiental, Zona de Interesse Patrimonial e Turístico, Zona de Proteção ao Santuário do Rocio, entre outras. (PARANGUÁ, 2007).

O *campus* Paranaguá situa-se na Zona de Consolidação e Classificação Urbana II. Desde a instalação da unidade, em 2008, o bairro Porto Seguro tem recebido moradores de outras regiões, resultado de um reordenamento urbano, que tem retirado famílias residentes em áreas, em desacordo com o PDDI aprovado em 2007.

A oferta de alguns serviços públicos não tem acompanhado a expansão imobiliária da região onde está situado o *campus* Paranaguá. Uma das carências apresentadas pelo questionário ressalta a falta de um serviço de transporte público de qualidade. Há somente uma linha de ônibus que percorre o trajeto até a instituição, o que dificulta o acesso, principalmente nos horários de início e encerramento das aulas. Essas barreiras, de certo modo, se potencializam diante da perspectiva da PCD. Em face aos apontamentos do questionário e publicados no PPP, o *campus* tem realizado, periodicamente, algumas reuniões com a empresa que detém a concessão do

transporte público municipal para tentar adequar os horários de circulação da linha para que possa atender os estudantes da instituição.

Há, no entanto, outras questões que parecem relevantes e merecem destaque. A primeira está relacionada à criação e implementação do NAPNE no *campus*, pois, conforme observado no PDI da instituição, não havia qualquer tipo de detalhamento sobre as atribuições do setor

O Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NAPNE, possui finalidades específicas no IFPR, as quais são: programar e difundir diretrizes de inclusão do *Campus* Paranaguá; integrar os diversos segmentos que compõem a comunidade e propiciar um sentimento de corresponsabilidade na construção da ação educativa de inclusão na instituição; garantir a prática democrática e a inclusão como diretrizes do Campus. Sua equipe administrativa conta com a participação de Mariane Schaffer Dias (Coordenação); Sarah Nóbrega (Secretária); Hécio Hattori e Marluz Fernando Jonsson (Membros); Ângela dos Santos e Jane Rosa (Colaboradores). (PPP, 2012, p. 48).

Ainda que de modo incipiente, há um primeiro indicativo das ações que se pretendem realizar junto ao NAPNE. O quadro de servidores do IFPR, *campus* Paranaguá era constituído, em 2012, por 50 docentes e 23 técnicos administrativos em educação (TAEs), no entanto, não havia sido realizado concurso público para prover as vagas dos profissionais (Psicólogo, Pedagogo, Assistente Social) que atuam no NAPNE, atualmente. Integravam o NAPNE na época, 1 docente da área de linguagens, 2 docentes da área de Processos Industriais, 2 docentes da área de Ciências da Natureza e 1 TAE (assistente em administração). Concomitante ao exercício das atribuições inerentes à carreira de cada servidor acima mencionado, ambos contribuíram de modo voluntário para o início das atividades do NAPE no campus.

Embora a discussão sobre políticas afirmativas e inclusivas seja uma “obrigatoriedade” institucional, que demande a participação de todos os setores da instituição, com a criação do NAPNE no *campus*, as ações foram direcionadas a esse setor.

Outro fator que merece ser considerado refere-se ao processo seletivo realizado para a admissão dos estudantes. O sistema de cotas atual, que destina 5% das vagas de todos os cursos ofertados para os indivíduos com algum tipo de deficiência, foi implementado a partir do processo seletivo para o exercício de 2016.

Assim, considera-se que a soma desses fatores, em um primeiro momento, pode ter sido uma barreira que contribuiu para dificultar o acesso desse público à instituição.

De modo geral, a educação integral é o princípio basilar que conduziu as ações do PPP do *campus* Paranaguá. Através dela, espera-se que os indivíduos estabeleçam conexões com diferentes dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, social, lúdica, ambiental). Essas dimensões são sintetizadas através do tripé: ciência, ética e estética. A ciência é tida como fundamental por possibilitar a construção e o domínio de conhecimentos transformadores da sociedade. A ética está relacionada à apropriação do conhecimento a partir de uma atuação orientada para o bem coletivo, ressignificação de valores e o exercício da cidadania; a estética está ligada à sensibilidade da vida, contemplando valores humanos fundamentais: o verdadeiro, o bom e o belo. (PPP, 2012, p.15-16).

Essas diretrizes estão presentes no documento que visa à unicidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão no *campus* Paranaguá. Todavia, ao longo do PPP, assim como no PDI, verifica-se um quadro de completa ausência de propostas quanto a oferta do esporte para os estudantes do campus.

O PPP vigente no *campus* Paranaguá ignora, desconhece ou não considera relevante o potencial cultural do esporte enquanto temática a ser abordada, que possibilita a integração e a transversalidade entre ensino, pesquisa e extensão. Novamente, tendo como parâmetro o PDI, não se identificam ações ou programas que evidenciem uma ruptura com as práticas tradicionais, que lidem com o esporte diante de um contexto maior, inserido em questões sociais, políticas, econômicas e históricas, por exemplo.

Para propiciar um melhor entendimento, recorre-se a uma passagem no texto relacionada às experiências que devem ser vivenciadas pelos discentes do campus

Pelas características de constituição do IFPR prioriza-se a formação de um aluno que vivencie distintas experiências como, por exemplo, a inserção em atividades científicas (participação em grupos de pesquisa, eventos, palestras, congressos, olimpíadas escolar, feiras de ciências, visitas técnicas, entre outras possibilidades), artístico-culturais (dança, música, teatro, cinema, literatura, artesanato, entre outras), projetos de extensão (inclusão digital, formação de professores da rede municipal, estadual de ensino, projetos de desenvolvimento sustentável da zona costeira, entre outros), atividades de lazer e esporte. (PPP, 2012, p. 75).

Verifica-se que, apesar de fazer alusão ao esporte, ele é citado como uma atividade à parte das demais. Desse modo, a ausência de propostas e maiores esclarecimentos sobre um determinado tema pode favorecer com que se valorizem práticas que estão historicamente constituídas na sociedade.

Ratificada a não observância de propostas sobre a oferta do esporte no PPP do Campus Paranaguá, encaminha-se a leitura do plano de ensino curricular da disciplina de Educação Física, a fim de obter informações inerentes à perspectiva do esporte, no ensino médio integrado ao ensino técnico do campus.

4.4 O ESPORTE NO PLANO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Antes de iniciar a análise dos Planos de Ensino Curriculares da Educação Física (PECEF), é necessário fazer uma observação em relação à proposta inicial, que previa utilizar os Planos de Ensino referentes aos anos de 2016 e 2017. A data de corte foi estabelecida de acordo com a inclusão no sistema de cotas, do processo seletivo, vagas destinadas para as pessoas com deficiência. Considerando essa situação, os alunos que ingressaram nas turmas de primeiro ano em 2016, caso não houvesse reprovação, estariam no segundo ano do ensino médio em 2017.

O ensino médio no IFPR, *campus* Paranaguá, tem a duração de quatro anos, devido à carga horária que compreende as disciplinas comuns à formação propedêutica juntamente com as disciplinas técnicas direcionadas ao conhecimento necessário para a formação profissional.

Todavia, ao acessar os PECEFs, identificou-se que a disciplina de Educação Física integra a grade curricular do primeiro, terceiro e quarto anos do ensino médio, não fazendo parte das disciplinas que são ofertadas para as turmas de segundo ano. Desse modo, optou-se por analisar os Planos de Ensino para as turmas de primeiro, terceiro e quarto anos, respeitando o planejamento da disciplina, previamente estabelecido.

Findada a observação, espera-se, a partir da leitura dos PECEFs, identificar ações que nos permita compreender como a Educação Física tem sido planejada, organizada e desenvolvida no IFPR, *campus* Paranaguá, buscando destacar os pressupostos relacionados ao esporte. Parte-se da premissa que a escola contemporânea tem potencial para se constituir como um local que não se limita

apenas à função de educar, e sim, entendida como um espaço de construção das relações sociais, democrático e que valorize a diversidade humana e cultural.

A fim de contextualização, realiza-se uma breve apresentação de parte do conteúdo presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/1996 que estabelece as orientações normativas para a educação nacional.

No artigo 3º., são apresentados os princípios básicos que regulamentam a oferta do ensino. Citam-se alguns

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

(...)

III – pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;

(...)

VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação do sistema de ensino;

IX – garantia de padrão de qualidade;

(...)

XI – vinculação entre o ensino escolar, o trabalho e as práticas sociais;

XII – consideração com a diversidade étnico-racial. (BRASIL, 1996).

Já no artigo 13, são expressas atribuições inerentes ao cargo docente, tais como

Art. 13 Os docentes incumbir-se-ão de

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta de pedagógica do estabelecimento de ensino. (BRASIL, 1996).

Ou seja, os docentes são elevados a categoria dos agentes responsáveis por construir a identidade da instituição de ensino que, resultará no modo como ela se relaciona com a sociedade. Por desenvolver *in loco* as atividades diárias, é natural que ocupem uma posição de destaque e relevo nesse processo. No entanto, sabe-se que o conteúdo de uma proposta pedagógica envolve momentos de embate entre os participantes, resultado das tensões que se manifestam devido à pluralidade de pensamentos que são disseminados diante de diferentes perspectivas educacionais.

E, não obstante a esses fatores, conforme acrescido pelo artigo 35 – A da LDB, integram-se obrigatoriamente à Base Nacional Comum Curricular – BNCC, referente ao ensino médio, estudos e práticas de educação física, artes, sociologia e filosofia. (BRASIL, 1996).

Entende-se, desse modo, que a inclusão da Educação Física, enquanto componente curricular obrigatório, valoriza a produção em diferentes áreas do conhecimento, à medida que oportuniza rever práticas e conceitos historicamente construídos.

A partir de estudos⁴² realizados, Boscatto e Darido (2017) constataram que a Educação Física tem se apoiado historicamente em instituições como a militar, a médica e esportiva para legitimar a sua atuação pedagógica e que, na contemporaneidade, assume o papel de componente curricular da escola, responsável por uma série de conhecimentos oriundos da cultura corporal que devem contribuir com a formação de sujeitos numa sociedade democrática.

Diante do exposto, ressalta-se que há somente um docente para a disciplina de Educação Física do IFPR, *campus* Paranaguá, responsável pela elaboração dos PECEFs do 1º, 3º e 4º anos. Ambos estão estruturados da seguinte maneira: Dados gerais, Objetivos gerais, Objetivos específicos, Conteúdo programático, Metodologia, Instrumentos avaliativos, Referências e Cronograma.

A carga horária total estabelecida é de 120 horas, divididas em 3 anos (1º, 3º e 4º), uma aula por semana, perfazendo um total de 40 horas/ano para cada período.

O objetivo geral da disciplina é comum aos 3 anos, estando assim descrito: “Compreender os sistemas simbólicos dos diferentes elementos da cultura corporal como possibilidades de escolha na organização de ações cotidianas com ênfase no tempo espaço de lazer”. (TSCHOKE, 2017). Outrossim, o conteúdo programático dos PECEFs apresenta os cinco elementos da cultura corporal a serem trabalhados (lutas, dança, jogos, esporte e ginástica) porém, com propostas diferenciadas para cada ano.

Com o intuito de facilitar a visualização do conteúdo programático, procurou-se sistematizá-los em forma de tabelas (Ver Quadros 1, 2 e 3, a seguir).

⁴²As autoras citam como fonte os estudos desenvolvidos por Soares (1996), Bracht *et al.* (2005) e Soares *et al.* (2012).

Quadro 1 – Conteúdo programático do 1º. ano

Conteúdo Programático do 1º.ano				
Dança	Jogos e brincadeiras	Esporte	Lutas	Ginástica
Origem Histórica; Fundamentos básicos; Relação movimento, música e ritmo; Composição coreográfica.	Origens e principais características.	Origens e principais características; Esportes coletivos; Eventos esportivos	Jogos de Oposição.	Fundamentos Ginásticos; Ginástica geral

Fonte: o autor (2017).

Quadro 2 – Conteúdo programático do 3º. ano

Conteúdo Programático do 3º.ano				
Dança	Jogos e brincadeiras	Esporte	Lutas	Ginástica
Dança como expressão de mensagens e sentimentos; Improvisação; Composição Coreográfica.	Diferença entre jogo e esporte; Tipos de jogos.	Esportes individuais.	Capoeira.	Diferentes manifestações da Ginástica (ginástica de academia e circo).

Fonte: o autor (2017).

Quadro 3 – Conteúdo programático do 4º. ano

Conteúdo Programático do 4º.ano				
Dança	Jogos e brincadeiras	Esporte	Lutas	Ginástica
Dança folclórica, diferentes modalidades e composição coreográfica.	Formas de (re) criar os jogos e brincadeiras.	Esporte recreativo como possibilidade de escolha no tempo e espaço de lazer.	Modalidades Específicas e suas características.	Diferentes manifestações da ginástica: Ginástica Rítmica e Olímpica.

Fonte: o autor (2017).

Pode-se observar que, nos 3 anos (1º., 3º. e 4º.), o esporte, assim como os demais elementos da cultura corporal, é desenvolvido enquanto conteúdo curricular. Todas as atividades que se pretendem realizar ao longo de cada ano estão descritas no cronograma das aulas e possibilitam extrair informações relacionadas à organização do trabalho, proposta e distribuição da carga horária de cada um dos 5 elementos. A forma de trabalho é organizada a partir de um método desenvolvido, que prioriza a realização de atividades, onde os estudantes são orientados a vivenciarem práticas corporais inclusivas. Essas atividades estão previstas no cronograma de aulas das turmas de 1º. e 3º. anos e ocorrem no início de cada ano letivo.

Criamos 2 quadros (Quadros 4 e 5, a seguir), com o mesmo propósito, para apresentar o cronograma. O primeiro é referente à turma do 1º. ano. O cronograma prevê a realização de um total de 43 aulas; no entanto, o quadro tem como finalidade demonstrar o momento em que ocorre a atividade relacionada à vivência de práticas corporais inclusivas, que se torna o pilar das demais atividades

Quadro 4 – Cronograma de aulas 1º. ano

Primeiro semestre		
13/03	1	Recepção dos calouros (Grêmio estudantil).
20/03	2	Atividade de integração (Nome movimento) + Dinâmica O que eu sei!
25/03	3	Trabalho filme Billy Elliot (Assistir 3 aulas)
27/03	4	Atividades rítmicas 1: “Escravos de Jó”, vivência do jogo em grupo forma tradicional Atividade escrita: esporte adaptado
03/04	5	Atividades rítmicas 2: “Escravos de Jó” formas diferentes Entrega atividade escrita com base no livro público didático + análise de músicas escolhidas pelos alunos + Trabalho filme Billy Elliot Vivência práticas corporais inclusivas

Fonte: Plano de Ensino I, (2017).

O cronograma de aulas para o 3º. ano, também, está distribuído em 43 aulas e, assim como a quadro acima, tem o objetivo de apresentar o momento em que ocorre a atividade relacionada à vivência de práticas corporais inclusivas

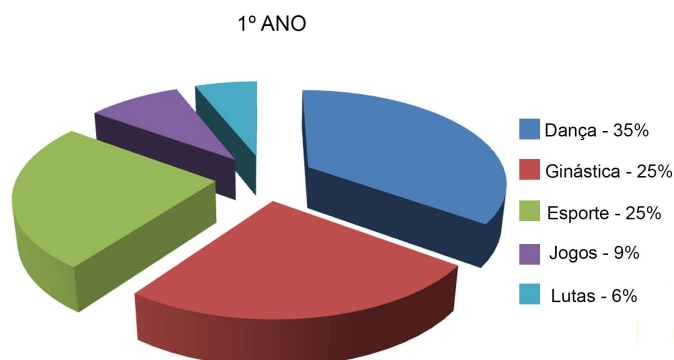
Quadro 5 – Cronograma de aulas 3º. ano

Primeiro semestre		
09/03	1	Dinâmica inicial: voleibol
16/03	2	Apresentação do cronograma Aula inaugural: O que é Educação Física
23/03	3	Aula teórica e organização dos trabalhos em grupo Tema: Dança como expressão de mensagens e sentimentos Objetivo: identificação da mensagem apresentada a partir da dança no filme selecionado e composição coreográfica inspirada na mensagem identificada
30/03	4	Aula temática Hip Hop Texto livro público didático
06/04	5	Mapeamento dos filmes / Exercício de improvisação 1 Vivência práticas corporais inclusivas

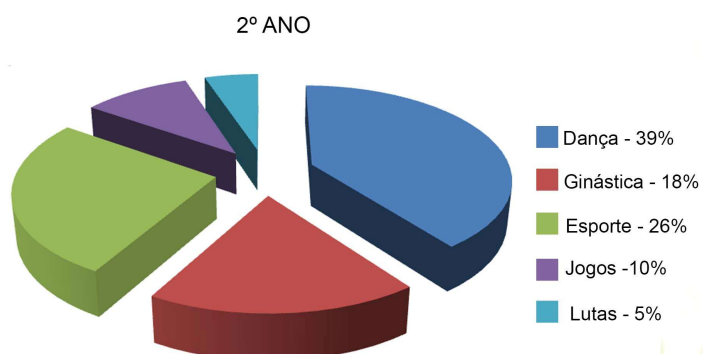
Fonte: Plano de Ensino III, (2017).

Todos os elementos da cultura corporal, apresentados no conteúdo programático, são trabalhados durante o ano letivo, em todas as turmas e seguem uma padronização, cuja aula teórica precede a aula prática. Entende-se que, através dessa metodologia, seja possível ao aluno compreender o histórico e fundamentos teórico/práticos de tais elementos de forma crítica e reflexiva.

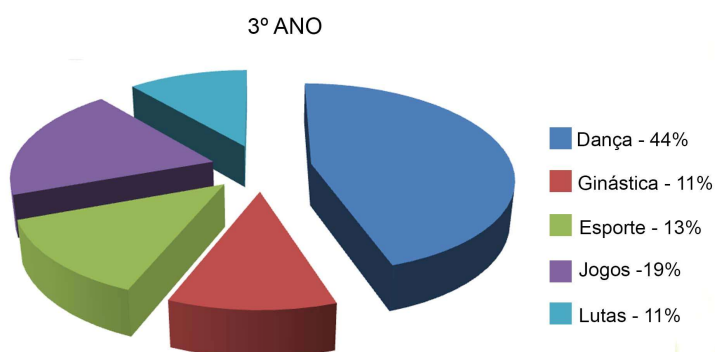
Abaixo, apresentamos 3 gráficos (Gráficos 1, 2 e 3), que correspondem à carga horária ocupada por cada elemento da cultura corporal, no cronograma do 1º., 2º. e 3º. anos.

Gráfico 1 – Carga horária – 1º. Ano do ensino médio

Fonte: o autor (2017).

Gráfico 2 – Carga horária – 3º. ano do ensino médio

Fonte: o autor (2017).

Gráfico 3 – Carga horária –4º. ano do ensino médio

Fonte: o autor (2017).

Diante da apresentação dos Gráficos 1, 2 e 3, é notório que a Dança corresponde ao elemento da cultura corporal com maior carga horária trabalhada, seguido do esporte. Dentre os diversos fatores que podem emergir para tentar justificar, no campo da hipótese, destacamos desde a formação acadêmica do docente responsável pela disciplina, a concepção pedagógica atribuída à Educação Física, o pluralismo de ideias, o envolvimento do corpo discente que pode revelar tendências, dentre outras. Por outro lado, e não mais limitando-se apenas ao campo da hipótese, sob o viés de um olhar mais crítico da realidade, aponta-se para a infraestrutura do *campus*, como um dos, senão o maior fator de impacto.

O *campus* possui um auditório com capacidade para aproximadamente 170 pessoas, devidamente climatizado, com sistemas de sonorização, iluminação, além

de instrumentos musicais próprios, devidamente patrimoniados, que são disponibilizados para os estudantes em diversas ocasiões. Anualmente, o Festival de Dança faz parte das atividades previstas no cronograma da disciplina de Educação Física.

Em contrapartida, o *campus* carece de infraestrutura para a prática do esporte. Não há um ginásio, uma quadra esportiva ou um local mais adequado, sendo necessário que os estudantes (re) signifiquem os espaços na tentativa de realizar alguma atividade esportiva.

Tal realidade condicionada a outros fatores pode influenciar diretamente, na relação entre oferta e demanda. Essa é apenas uma constatação, sem o peso de uma crítica a uma suposta predileção por um componente da cultural corporal em detrimento a outro.

Pelo contrário, opondo-se ao que foi observado nos demais documentos, até o presente momento, nota-se que, nos PECEFs do IFPR, *campus* Paranaguá, o esporte é tematizado e explorado em diferentes perspectivas que convergem com princípios estabelecidos no artigo 3º. da LDB, tais como: pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, vinculação entre o ensino escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Percebe-se, pelo teor do conteúdo programático, que a estratégia de trabalhar o esporte a partir da sua origem e principais características, permite aos estudantes estabelecerem diversas conexões, contextualizando-o com diferentes aspectos sociais, contribuindo para o desenvolvimento do senso crítico. Em nenhum dos PECEFs, verificou-se, por exemplo, indícios dos princípios voltados ao rendimento, bem como o incentivo a participação nos JIFs, revelando um posicionamento antagônico ao observado nos demais documentos.

Assim como ocorre um Festival de Dança, através da disciplina de Educação Física, também é realizado um Festival Esportivo, simultâneo para as 3 turmas. De acordo com o conteúdo exposto no cronograma, cada turma, com base na proposta equivalente ao seu conteúdo programático, tem a liberdade para escolher uma modalidade, ou pesquisar e apresentar uma modalidade possivelmente desconhecida, adaptada no dia do Festival.

Estima-se que, para o desenvolvimento das atividades, considere-se a experiência adquirida através da vivência das práticas corporais inclusivas,

possibilitando que os alunos com algum tipo deficiência interajam e participem de todas as atividades propostas, em conjunto com os demais.

Reforçamos esse posicionamento, a partir da amplitude interpretativa que confere ao fenômeno cultural do esporte, um caráter polissêmico. Corroboramos com o entendimento proposto por Marchi Jr (2004, *apud* MARCHI JR; AFONSO 2007) que considera a possibilidade de interatividade entre as diferentes manifestações do esporte, valorizando seu aspecto sociocultural, permitindo assim redefini-lo e adequá-lo, de acordo com as características do espaço em que é praticado.

Ademais, embora possa haver uma diferença entre o texto escrito e o que é executado, os documentos se configuram como orientadores da prática.

Desse modo, objetiva-se no próximo capítulo realizar a análise dos discursos presentes nos enunciados abordados, relacionando as estruturas e as relações de poder.

5 O CONTEÚDO REVELADO

A CF 1988 resultou do processo de redemocratização do Estado destinado a assegurar direitos e deveres sociais e individuais. O esporte pela primeira vez se tornou item na pauta constitucional, destacado no artigo 217 como direito de cada cidadão brasileiro, sendo responsabilidade do Estado fomentá-lo através de práticas formais e não formais. A partir dos pressupostos estabelecidos pela CF e dos processos de rupturas que estabeleceram uma nova ordem socioeconômica, fez-se necessária uma revisão e modernização da legislação desportiva com o intuito de regulamentar e normatizar as práticas desportivas. O entendimento sobre o esporte foi ampliado, de modo que surgiram novas classificações para diferentes manifestações e o resultado do desenvolvimento do aparato legislativo e burocrático, que regulamenta a sua oferta, consolida-se diante da expressão da articulação entre as forças sociais, políticas e econômicas dominantes nesse processo.

Desse modo, o que se pretende neste capítulo, após um contínuo trabalho reflexivo, que envolveu a leitura dos textos teóricos, legislativos e institucionais, é descortinar as perspectivas imbricadas no conteúdo dos documentos consultados: *síte* da Rede Federal EPCT, PDI, PPP e PECEFs.

De acordo com Delgado e Gutiérrez (1995), o procedimento destinado à análise dos documentos pode evidenciar aspectos até então desconhecidos, à medida que certas particularidades, não tão nítidas num primeiro momento, se revelam presentes na superfície textual.

Sabe-se que os documentos não são totalmente neutros ou imparciais, pois contemplam em seu conteúdo, explícita ou implicitamente, o resultado do embate dos agentes que o elaboraram, revelando, conseqüentemente, posicionamentos, valores, visões políticas e práticas sociais das estruturas que interferiram no processo.

Diante do exposto, tomam-se os devidos cuidados para evitar possíveis determinismos que distorçam o conteúdo da mensagem, presente nos documentos consultados no capítulo anterior. Ao estabelecer o *corpus* para análise, priorizou-se por contextualizar aspectos que abrangessem o conteúdo dos três capítulos, teórico, legislativo e documental, de modo que permitisse assegurar a intertextualidade dos textos, evidenciando a concepção da oferta do esporte para a pessoa com deficiência no IFPR, *campus* Paranaguá.

De acordo com Bardin (2011) as categorias podem ser criadas a priori ou a posteriori, isto é, a partir apenas da teoria ou após a coleta dos dados. Estabelecido o caminho, foram definidas três categorias de análise, quais sejam: 1. Oferta do Esporte; 2. Cotas de Inclusão ou Exclusão?; 3. Reprodução ou resistência? Os atores do processo.

5.1 A OFERTA DO ESPORTE

A categoria oferta do esporte faz-se necessária no entendimento deste pesquisador, uma vez que se alinha diretamente ao viés desta pesquisa no sentido de buscar apreender as estruturas que determinam as configurações dentro do campo esportivo, relacionando-as à constituição da oferta do esporte para a PCD no IFPR, *campus* Paranaguá. No transcorrer do presente trabalho, durante as leituras e inserções realizadas, foram sendo identificados que os espaços em que ocorre a oferta do esporte para a PCD são bem limitados.

Iniciando pelo contexto legislativo, durante o período denominado Estado Novo, estendendo-se até a Ditadura Militar, percebe-se que o Estado autoritário e centralizador foi o principal agente na estruturação do campo esportivo. Mezzadri *et al.* (2011) considera que a oferta do esporte pelo Estado mascarava o seu uso enquanto um mecanismo de coerção social, centralizando as ações e restringindo a participação da sociedade e dos indivíduos nas tomadas de decisões.

Foi através da promoção de competições esportivas que o governo estabelecido durante o Estado Novo criou os meios de oferta para o esporte. Durante a Ditadura Militar, com a promulgação do Decreto 6.251/1975, amplia-se o entendimento sobre os espaços para a oferta do esporte, a partir de quatro formas de organização, conforme consta no artigo 10 (comunitário; amador ou profissional, estudantil, militar e classista); contudo, o objetivo final visava identificar novos talentos esportivos, reforçando os ideais da pirâmide esportiva no país.

Paralelamente a esse cenário, as PCD buscavam ocupar seu espaço no campo esportivo de maneira independente. De acordo com Reis (2011), em 1959, ocorreu o primeiro confronto de basquetebol em cadeira de rodas, entre as equipes formadas por Sérgio Serafin Del Grande, em São Paulo e por Robson Sampaio de Almeida, no Rio de Janeiro, com vitória para a equipe paulista. Nos dois anos seguintes, mais dois encontros foram realizados e a equipe do Rio de Janeiro se

consagrou vitoriosa, destacando o cenário inicial dos confrontos realizados no país. A partir da realização dessas partidas, iniciou-se um movimento para a realização de confrontos contra países vizinhos, resultando, em 1969, na formação da primeira equipe nacional de basquetebol em cadeiras de rodas.

Para Canan; Calegari (2006), para se configurar uma relação entre oferta/demanda no campo esportivo, as instituições precisam considerar os interesses pessoais ou coletivos já existentes, pois, de outra maneira, correm o risco de incitar suas preferências aos indivíduos.

Assim, nesse primeiro momento, tem-se que a oferta no campo esportivo esteve limitada às ações centralizadas e coordenadas pelo Estado, que impôs à sociedade a sua preferência em relação ao consumo do esporte, através de uma perspectiva que valorizava a performance, aptidão física, técnica, restringindo o uso social que pode ser feito pelo esporte.

Mezzadri *et al.* (2011) afirmam que um movimento de ruptura com a ordem estabelecida emerge a partir da abertura política iniciada na década de 1980, o que possibilitou que novas relações surgissem no interior da sociedade, com os indivíduos e as entidades esportivas demandando maior autonomia diante do controle do Estado. O término do Regime Ditatorial em 1985 e a promulgação da nova CF de 1988 possibilitaram que o esporte fosse assegurado como um direito constitucional de todos os cidadãos. Dando continuidade às mudanças, a década seguinte atesta um processo de reordenamento do papel do Estado em vários segmentos da sociedade, marcado pela implementação de uma política econômica que demandava um Estado mínimo, no qual a oferta dos serviços é regulada pela lógica do mercado, inclusive o esporte.

Nesse contexto, a partir da década de 1990, observa-se que, paulatinamente, a PCD começa a ocupar um espaço no campo esportivo. Conforme mencionado, no subcapítulo orientado à compreensão da legislação no período Nova República, a criação do CPI, em 1989, foi determinante para a criação do CPB, em 1995, como entidade com representatividade nacional filiada ao CPI. Até então, as entidades que coordenavam as práticas esportivas para a PCD trabalhavam de modo independente, pois não havia na legislação algum dispositivo que regulamentasse as ações para o esporte para PCD.

Considerando esse aspecto, Bourdieu (1993) relata que a história do esporte é uma história relativamente autônoma que mesmo estando articulada aos acontecimentos econômicos e políticos, possui seu próprio tempo e suas próprias leis de evolução.

Constatamos, então, que a partir da criação do CPB, após um longo período de ausência de qualquer instrumento voltado a regulamentação da prática esportiva, o esporte para a PCD é incorporado aos textos legislativos, incluído na Lei Pelé (1998), regulamentada pelo Decreto 7.984/2013, que institui as normas gerais para o esporte no país.

O artigo 6º. da Seção II, Do Sistema Nacional do Desporto, do referido Decreto, assim estabelece

Art. 6º O Sistema Nacional do Desporto tem por finalidade promover e aprimorar as práticas desportivas de rendimento e é composto pelas entidades indicadas no parágrafo único do art. 13 da Lei 9.615 de 1998.

Parágrafo único: O Comitê Olímpico Brasileiro – COB, o Comitê Paralímpico Brasileiro – CPB, a Confederação Brasileira de Clubes – CBC e as entidades nacionais de administração do desporto a eles filiadas ou vinculadas constituem subsistema específico do Sistema Nacional do Desporto. (BRASIL, 2013).

Considerando a finalidade do Sistema Nacional do Desporto e a incorporação do CPB como instituição que o integra e que, portanto, deve orientar as suas atividades para contribuir com a consecução dos objetivos do referido Sistema, entendemos que esporte para a PCD está orientado para a prática da manifestação que se consolidou como dominante no campo esportivo, ou seja, o esporte de rendimento.

Parece-nos que os espaços onde ocorre a oferta do esporte para a PCD reproduziram, também, os conceitos da pirâmide esportiva. Conforme mencionado no trabalho, o artigo 36 determina a forma de aplicação dos recursos repassados aos entes federados devendo serem utilizados “prioritariamente” na realização dos jogos escolares paraolímpicos, admitindo também a aplicação no apoio para o desporto para PCD. Ao priorizar a utilização dos recursos na realização dos jogos escolares paralímpicos, corre-se o risco de não haver o direcionamento dos recursos recebidos para a outra vertente, uma vez que os jogos escolares visam à preparação e seleção de atletas para a competição nacional.

Entendemos que a legislação parece reforçar um caráter de continuidade de uma prática que já vinha sendo adotada por esses indivíduos, vide o trabalho realizado de maneira independente por cada entidade, cujo objetivo, de acordo com Da Costa; Souza (2004), visava incentivar o esporte para PCD e organizar o desporto em nível de competições regionais, nacionais e internacionais, organizando com o Comitê Paraolímpico Brasileiro a participação das equipes nas Paraolimpíadas. “Na luta por espaço no campo esportivo, quem tiver maior poder de oferta e maior organização sem dúvida conseguirá dominar o mercado”. (MEZZADRI, 2011).

Para Calan; Calegari (2006), o ser humano é determinado socialmente e dentro da concepção de oferta do campo esportivo, os sujeitos adquirem um capital esportivo específico, somente se estiverem submetidos a estímulos que o façam apropriar-se de capital.

Corroboramos com o entendimento dos autores, quando consideramos a influência direta do *habitus* predominante que estrutura o campo esportivo. Esse *habitus* se constitui de acordo com os capitais específicos, inerentes à posição ocupada pelo corpo de agentes que controlam o campo. Indiretamente, há uma ingerência na estruturação do subcampo do esporte para PCD, uma vez que esse subordina-se as leis que determinam o funcionamento do campo, valorizando os princípios que remetem a competição e o rendimento.

Desse modo, destacando o contexto inerente ao campo político, percebemos que as ações voltadas à oferta do esporte para a PCD estão mais direcionadas ao esporte de rendimento, pois não se destacam maiores esclarecimentos em relação as demais manifestações previstas na lei, atenuando as possibilidades de estabelecimento de diálogo com outras perspectivas.

Finalizando o nosso entendimento direcionado à oferta do esporte no campo político, reorientamos a nossa análise para as informações encontradas nos documentos consultados: *site* da Rede Federal EPCT, PDI do IFPR, PPP do *campus* Paranaguá e os PECEFs.

Considerando os documentos sob o aspecto estruturante de políticas educacionais, vislumbrou-se identificar em seu conteúdo propostas direcionadas à oferta do esporte para os alunos com deficiência no IFPR, *campus* Paranaguá.

Iniciando pelas informações disponibilizadas no *site* da Rede Federal EPCT, fica evidente um estado de carência no tratamento que é conferido ao esporte, em

geral. Não consta nenhuma ação ou programa direcionado ao esporte ou a qualquer elemento da cultural corporal. De fato, o que mais se aproxima de uma política para o esporte, porém não se configura como tal, são os JIFs.

Não há um documento, aba ou *link* que permita realizar uma consulta estruturada e organizada, de modo que oriente a encontrar informações simples sobre qual é a proposta, objetivos, finalidade ou quaisquer instrumentos de avaliação que possibilitem determinar o motivo pelo qual são realizados os JIFs.

Realizando uma comparação ao que se observou no contexto legislativo, os JIFs se equivalem aos JEBs. Contudo, não há alguma atividade ou ação equivalente a realização dos jogos escolares paraolímpicos; desse modo, subentende-se que a participação nos JIFs se restringe aos estudantes com talento esportivo e que não possuem algum tipo de deficiência: física, intelectual, motora, auditiva.

De fato, os documentos orientadores do IFPR, PDI, e do *campus* Paranaguá, PPP, reproduzem o mesmo tratamento dispensado pela Rede Federal EPCT ao esporte. No PDI, documento que revela a proposta e organização pedagógica da instituição, construído segundo uma orientação democrática, que privilegiou a participação dos servidores de todos os campi, parece haver um desencontro.

Um dos itens que compõe a Política de Assistência Estudantil, visa assegurar aos estudantes igualdade de oportunidades nas atividades esportivas. Exposto dessa maneira o texto não permite identificar como se pretende garantir a igualdade de oportunidades. Avançando um pouco mais na leitura do PDI, na tentativa de obter maiores esclarecimentos, encontramos o item 2.4 relacionado a Política de Ensino. No entanto, não há qualquer detalhamento sobre a busca realizada. Porém, o item 2.4 revela que, dentre as ações, a única que possui maior aproximação com o esporte destaca a promoção, realização e organização dos jogos do IFPR, além de estimular a participação na etapa nacional dos JIFs.

Aqui está o desencontro acima citado, o ponto que apresenta o contraditório. Como garantir igualdade de oportunidades, se os JIFs não possuem proposta semelhante para os estudantes com deficiência? Como garantir igualdade de oportunidades, se a oferta está direcionada para privilegiar os alunos com talento esportivo? Como garantir igualdade de oportunidades, sem considerar a estrutura física dos campi? Enfim, como garantir igualdade de oportunidades, se há uma

reprodução dos valores do esporte que estimulam a seletividade dos participantes, a competitividade e o desempenho esportivo.

Percebe-se claramente que o entendimento sobre o esporte é voltado à perspectiva do rendimento, que se consolidou como manifestação hegemônica, porém revestida de um caráter excludente, pois está acessível somente a alguns poucos com talento esportivo. Pensar essa perspectiva do esporte, enquanto política de ensino é limitar o entendimento sobre esse fenômeno cultural, desconsiderando o seu desenvolvimento e implicações junto à sociedade e os espaços em que está inserido.

Enfim, assim como no PDI, no PPP que se equipara em relevância ao PDI para o *campus*, há uma ausência de ações mediadas ao esporte. O documento foi construído em 2012 e necessita de atualizações, vide as realidades distintas daquele para o presente momento. Nota-se que, pela leitura dos três documentos citados, o esporte não faz parte da prioridade do conjunto de políticas educacionais e o tratamento não é qualificado, sem a devida amplitude e maiores detalhamentos. A oferta se limita a uma reprodução da estrutura vigente no campo.

Dentre os documentos consultados, os PECEFs são os únicos que apresentam uma proposta de trabalho elaborada para o esporte. Conforme visto no presente trabalho, o tratamento relevante dispensado ao esporte no campo político estruturou o campo esportivo subordinado a influência de uma manifestação que, dadas as suas características peculiares, reverberou no campo da Educação Física, levando a um processo de esportivização da disciplina.

Entretanto, conforme foi possível observar nos PECEFs, o esporte é trabalhado em conjunto com os demais elementos da cultura corporal, sendo um item abordado pela disciplina. Recapitulando, o objetivo geral da disciplina visa: “Compreender os sistemas simbólicos dos diferentes elementos da cultura corporal como possibilidades de escolha na organização de ações cotidianas com ênfase no tempo espaço de lazer”. (TSHOKE, 2017).

A metodologia utilizada para as aulas prevê que toda ação prática é precedida por uma ação teórica e durante o ensino médio, o esporte é tematizado considerando aspectos que, historicamente, são pouco explorados: a origem e principais características, modalidades individuais, coletivas, esporte adaptado eventos esportivos, esportes recreativos e festivais.

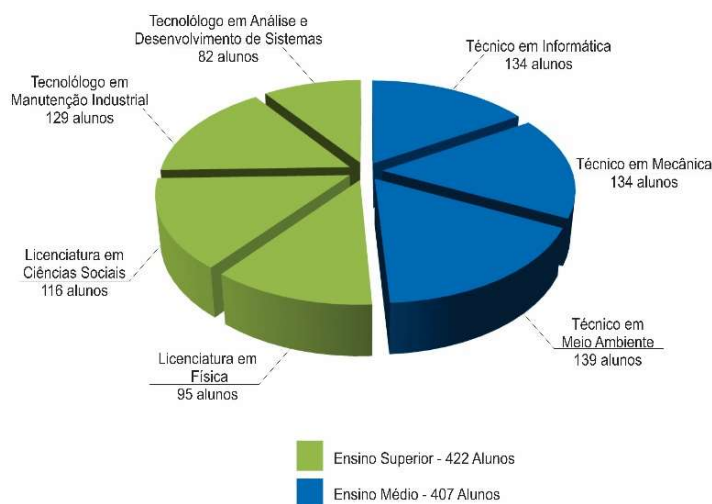
Além disso, outro aspecto relevante que se destaca perante o conteúdo dos demais documentos, é que as atividades não preveem a segregação dos estudantes. Todos devem participar, pois a forma de trabalhar o conteúdo ocorre através de atividades orientadas a partir da vivência de práticas corporais inclusivas, o que favorece uma maior integração entre os indivíduos, respeitando as possibilidades e particularidades de cada aluno envolvido no processo.

Esse processo é corroborado por Rosseto; Iacono; Zanetti (2013)

Os conteúdos a serem trabalhados com os alunos com deficiência devem ser os mesmos trabalhados com os demais alunos. Às vezes, pode haver diferenças quanto aos recursos didáticos a serem utilizados, pois há algumas especificidades próprias de cada área da deficiência. (ROSSETO, IACONO, ZANETTI, 2013, p. 61).

Essa proposta de trabalho se torna relevante, pois, de acordo com os dados do Núcleo de Apoio ao Estudante com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), há 4 alunos com deficiência auditiva (2 com grau moderado e 2 com grau severo) e 2 alunos com deficiência física matriculados no ensino médio do IFPR, campus Paranaguá para o exercício letivo de 2017.

Esse número que em um primeiro momento parece inexpressivo, se considerado o total de alunos matriculados na instituição, permite que sejam (re) criadas novas perspectivas em relação a oferta do esporte para o aluno com deficiência. Segue abaixo, um gráfico com o total de alunos matriculados no campus.

GRÁFICO 4 – Alunos matriculados no ano letivo de 2017

Fonte: Secretara Acadêmica (2017).

Verifica-se que o total de alunos com algum tipo de deficiência é inferior a 2% do total de matrículas registradas para o ensino médio em 2017. No entanto, não impede que o esporte, enquanto conteúdo curricular da disciplina de Educação Física, seja o resultado de uma ação pedagógica que valoriza o ato de ensinar e aprender, trabalhado de forma crítica e cooperativa.

De fato, as informações presentes nos referidos PECEFs nos impedem de avançar nas avaliações quanto a efetividade e sucesso das ações, todavia, nos permitem identificar novas possibilidades, novas perspectivas no tratamento e na forma como se constitui a oferta do esporte no *campus* Paranaguá.

Para que exista uma demanda é necessário que se constitua uma oferta, e para que essa oferta comece e continue a existir faz-se necessária a realidade de uma oferta desse esporte. (CANAN e CALEGARI, 2006). Assim, a inexistência de propostas para os alunos com deficiência tanto na Rede Federal quanto no IFPR, não impediu que na disciplina de Educação Física houvesse um (re) direcionamento para uma nova perspectiva de oferta do esporte.

Desse modo, compreendemos que existem novas demandas para novas ofertas do esporte; no entanto, as informações presentes nos demais documentos consultados, com exceção aos PECEFs, são prescritas de ações genéricas que podem vir a favorecer a realização de competições esportivas estudantis, e

consequentemente um direcionamento para princípios que regem o esporte de rendimento, haja vista o modelo de organização dos jogos e a seletividade dos participantes, pois o *habitus* dos agentes e das instituições que determinam o funcionamento do campo, compreendem uma cultura do esporte que estimula a performance, revelando a relação de forças que existe no campo.

Sendo assim, nessa primeira seção, realizamos considerações referentes à constituição da oferta do esporte para a PCD, como nossa primeira categoria de análise. Buscamos realizá-las inicialmente no contexto legislativo para que então pudéssemos observá-la na concepção da instituição, iniciando numa perspectiva do macro para o microcosmo. Na próxima categoria, elegemos relevante observar o que representam as cotas de inclusão do IFPR.

5.2 COTAS DE INCLUSÃO OU EXCLUSÃO

A inclusão torna-se uma categoria importante neste trabalho, uma vez que se encontra bastante presente nos discursos e políticas educacionais nos últimos anos e o IFPR, por intermédio de políticas afirmativas, busca abrir espaços para a inclusão de indivíduos com deficiência no ambiente escolar.

Ranieri (2011) reitera que valores como acessibilidade, participação, integração e inclusão social compõem uma nova maneira de se posicionar frente ao fenômeno da deficiência e que, a partir do século XX, são manifestados os direitos da PCD através de conferências, tratados e declarações por exemplo.

O termo “inclusão” é recente; data do ano de 1994 quando a UNESCO, por ocasião da Declaração de Salamanca, registrou sua denominação no âmbito da educação regular. Kassar (2005) comenta que o termo requisita compreender as condições favoráveis e necessárias para receber, manter e promover os indivíduos com deficiência, inclusive àqueles com graus mais severos.

Stöbaus e Mosquera (2005) explicam que a terminologia da inclusão, apesar de estar ganhando conhecimento por parte dos professores, a totalidade de sua dimensão carece de maiores detalhamentos em relação aos experimentos e estudos que atendam a abrangência da terminologia da inclusão.

Realmente, pode-se considerar o conceito de inclusão muito recente comparado à trajetória secular de exclusão, percebida na segregação de pessoas que apresentavam dificuldades físicas, mentais ou sensoriais, deixando-as a margem do

processo educacional. A ideia da inclusão surgiu em oposição à prática da exclusão social a que foram submetidos os indivíduos com deficiências.

No plano político o surgimento de propostas de inclusão, enquanto direito garantido, remonta a Declaração dos Direitos Humanos, de 1948, depois, em 1971, promulgada pela ONU, também a Declaração dos Direitos dos Retardados Mentais, e mais tarde, em 1975, a Declaração dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Em seguida, remontam aos programas mundiais, que tomam força a partir da década de 1990. Na legislação nacional, a Constituição de 1988, que representou um grande avanço em termos legais, mas não suficientes, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o Decreto 3.298 de 1999 que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, a qual estabelece em seu artigo 1º. que esse documento “compreende o conjunto de orientações normativas que objetiva assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência”.

Diante do exposto, destacamos o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFPR está descrito no PDI da instituição. Esse item do documento orienta as práticas pedagógicas no âmbito do tripé: Ensino, Pesquisa, Extensão e destaca, que a característica principal do IFPR reside na criação de uma Instituição de Ensino voltada para a inclusão. Desse modo, sintetiza-se num instrumento político, filosófico, teórico-metodológico, do qual resultam as ações para o ensino. (PDI, 2014).

O IFPR busca romper com a formação tecnicista que, tradicionalmente, orientou as políticas de ensino das Escolas Técnicas e Profissionalizantes, através de uma proposta que valoriza a integração entre educação propedêutica e técnica em todos os níveis e ensino.

A dimensão pedagógica visa a um compromisso com a formação integral do estudante, a partir de uma perspectiva unilateral de formação do sujeito, com vistas à construção de uma sociedade democrática com maior justiça social. (PDI, 2014)

Desse modo, neste espaço serão destacadas as ações pedagógicas do IFPR que se efetivam através da criação de políticas de acesso e permanência, relacionadas à perspectiva dos indivíduos com deficiência, suas possibilidades e o esporte.

A primeira ação descrita consiste em: “Planejamento, execução e acompanhamento do processo seletivo para ingresso de estudantes”. (PDI, 2014).

A política de cotas que busca realizar a inclusão de indivíduos com deficiência no ambiente escolar, é uma iniciativa de cunho institucional incentivada pelo Governo Federal.

Com vistas à democratização do acesso a instituição, amplia-se a oferta de vagas por meio de políticas específicas, estabelecendo diferentes modalidades de cotas, que somadas totalizam 80% (oitenta por cento) das vagas ofertadas nos cursos, restando apenas 20% (vinte por cento) das vagas para a concorrência geral. (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2015).

Buscando atender aos preceitos legais, conforme preconizam a Lei nº. 12.711⁴³ de 29 de agosto de 2012, o Decreto nº. 7.824⁴⁴ de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa nº. 18⁴⁵ de 11 de outubro de 2012 do MEC que dispõem sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, as instituições têm a obrigatoriedade de reservarem no mínimo 50% (cinquenta por cento) das vagas ofertadas nos cursos e por turno para alunos que cursaram integralmente o ensino fundamental ou médio em escolas públicas. Além disso, é facultado às instituições, por meio de políticas específicas de ações afirmativas, instituir reservas de vagas suplementares ou de outra modalidade. (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2015). As cotas para a pessoa com deficiência foram incluídas a partir de uma exigência legal⁴⁶ e constam a partir dos editais dos processos seletivos para o ano letivo de 2016, disponível em: Edital IFPR nº. 20-2015 (Graduação), link:

<<http://www.vestibular.funtefpr.org.br/index.php?componente=Vestibulares&ID=6>> e Edital IFPR nº. 21-2015 (Técnico), link: <<http://vestibular.funtefpr.org.br/index.php?componente=Vestibulares&ID=7>>.

⁴³Para maiores informações, acessar: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm

⁴⁴Para maiores informações, acessar: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm

⁴⁵ Para maiores informações, acessar: http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf

⁴⁶Para maiores informações, acessar: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Desse modo, concluímos que a reserva de vagas ofertadas no processo seletivo para a PCD, assim como a cota social, a cota racial, entre outras, é implementada para os indivíduos que integram grupos marginalizados socialmente.

Entendemos que o sistema de cotas se constitui como via de acesso ao IFPR, no entanto, não garante a permanência do estudante na instituição. São necessárias outras ações além da simples oferta de vagas. Tais ações orientadas para esse fim estão descritas como Políticas de Assistência Estudantil.

O IFPR administra os seguintes programas de Assistência Estudantil⁴⁷: Programa de Bolsas Acadêmicas de Inclusão Social (PBIS); Programa de Assistência Estudantil (PROEJA); Programa Estudante-A atleta (PEA); Programa de Monitoria; Programa de Assistência Complementar ao Estudante (PACE) (Auxílio de Alimentação, Transporte e Moradia); Programa de Apoio à Participação em Eventos Estudantis em território nacional e internacional. (PDI, 2014).

Para além da desigualdade socioeconômica, a assistência estudantil visa atender a todos os estudantes, por intermédio de política afirmativa e ações universais. O estudante com deficiência pode concorrer em diversas categorias, exceto o PEA

Regido por edital específico anual, oportuniza aos estudantes a participação nas mais diversas modalidades esportivas, **incentivando sua prática e treinamento, participação nos Jogos Internos do IFPR, Regionais e Nacionais da Rede Federal**, contribuindo para convivência social, saúde física, acesso ao lazer, melhoria da qualidade de vida, bem como colabora no processo ensino-aprendizagem e na formação integral do estudante. (PDI, 2014, p. 137). (**Grifo nosso**).

Observamos que o PEA é um programa que restringe a participação da PCD devido à sua finalidade. A realização dos Jogos internos e das demais etapas subsequentes também é uma ação resultante das Políticas de Ensino: “Promoção, organização e realização dos Jogos Estudantis do IFPR e estímulo à participação nos Jogos Nacionais da Rede Federal”. (PDI, 2014, p. 48).

A promoção orientada à participação nos eventos esportivos locais e da Rede Federal EPCT foi abordada, anteriormente, na categoria de análise “Oferta do Esporte”, momento no qual identificamos a inexistência de propostas semelhantes aos

⁴⁷Para maiores detalhamentos sobre as especificidades de cada Programa, consultar: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/10/PDI-2014-2018-Vers%C3%A3o-Final-1.pdf>>.

alunos com deficiência. Enquanto política de ensino, percebemos que o esporte no IFPR atende os pressupostos estabelecidos pelo esporte escolar, conforme o artigo 3º do Decreto 7.984/2013. Embora reconheçamos que, num contexto mais amplo, os demais Programas estejam acessíveis aos alunos com deficiência, destacamos a ausência de uma política de ensino para o esporte que possibilite a participação dos alunos com deficiência.

As ações nesse sentido podem limitar o atendimento das necessidades dos alunos com deficiência na sua plenitude, pois como observamos na categoria de análise citada anteriormente, a possibilidade de se relacionar com o esporte ocorre por intermédio da oferta, como conteúdo curricular, da disciplina de Educação Física, que estabelece como forma de trabalho, a vivência de práticas inclusivas, ou seja, é uma orientação a partir da intencionalidade dos agentes locais.

A educação física, caracterizada pela sua história voltada para uma prática seletiva, segregadora e técnica, pode ser compreendida como a área pedagógica da escola com menor tendência para as finalidades da inclusão. Tanto na educação física, como nas demais práticas da escola regular, a inclusão pode constituir-se em uma ação extremamente complexa aos professores e à comunidade escolar, uma vez que a ação pedagógica tem buscado a universalização e uniformização do conhecimento. (KASAR, 2005).

Rechinelli *et al.* (2008), afirmam que, durante a abordagem militar e higienista, a Educação Física favoreceu a exclusão, pois todos aqueles que não se encaixassem nos padrões de normalidade, tivessem com algum tipo de moléstia ou deficiência física eram proibidos de participar das aulas, assim como na abordagem Tecnicista, período em que a exclusão também se mostrou evidente nas aulas de Educação Física, visto que somente os mais habilidosos eram valorizados. É somente a partir da abordagem desenvolvimentista que surgem as primeiras propostas em favor da inclusão. Os referidos autores destacam ainda outras abordagens (construtivista, crítico-superadora e sistêmica) que, embora de maneira restrita, já abordavam em suas teorias princípios de uma proposta voltada à educação inclusiva. Nesse sentido, a abordagem sistêmica aparece como a primeira a discutir questões relativas à inclusão ao abordar o princípio da diversidade e da participação de todos independentemente das diferenças.

De fato, não é suficiente apenas a criação de instrumentos legais que assegure os ingressos de “todos” na escola. Mais do que isso, é necessário assegurar que se transforme a realidade.

Toma-se o conceito de inclusão excludente de Kuenzer (2005) que se identifica como a existência de várias estratégias para excluir o trabalhador do mercado formal, no qual ele tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho e, ao mesmo tempo, coloca estratégias de inclusão no mundo do trabalho, mas sob condições precárias. No âmbito educacional, a inclusão excludente ocorre sob a forma de diferenciação nas condições de aprendizagem. Um dos aspectos apontados no discurso de inclusão é o acesso de todos às mesmas condições, entre elas o de direito à educação.

Nesse sentido, destacamos que o governo federal criou as ações afirmativas com o discurso de reparar uma situação histórica de exclusão dos deficientes.

Assim, Kuenzer (2005) diz que essa escola é dualista e seu pretenso compromisso de inclusão acarreta posterior exclusão. Se este é o padrão necessário para a perpetuação da atual sociedade, é evidente que, em tal realidade social, se perpetua a inclusão excludente. No entanto, é papel de todos os envolvidos com a educação contribuir para que sempre se inclua num lugar melhor de onde se exclui.

Diante do exposto nessa categoria, evidenciamos políticas de ensino institucionalizadas que visam garantir o acesso e a permanência dos estudantes na instituição, contudo, destacamos que, no âmbito esportivo, as ações institucionais não compreendem o aluno com deficiência na sua plenitude, ocasionando processos que remetem a uma exclusão. Assim, tecidas as nossas considerações, adentramos na próxima categoria de análise.

5.3 REPRODUÇÃO OU RESISTENCIA: OS ATORES LOCAIS

A categoria de análise Reprodução ou Resistência: Os Atores Locais se revela como a categoria que busca aglutinar todos os aspectos abordados nos capítulos do presente trabalho, constituindo-se no elemento que nos permite conduzir a uma resposta para a pergunta elaborada a partir da hipótese que desenvolvemos.

Considerando os pressupostos teóricos descritos e as informações transcritas do material utilizado, esperamos criar as condições necessárias para uma mediação

entre teoria x prática de modo que permita analisar como se renovam e como se reproduzem as estruturas.

Consideramos que a prática humana resulta do encontro entre *habitus* e campo, no qual o campo se configura como um espaço social constituído por estruturas objetivas que tendem a orientar as práticas das instituições e dos agentes inseridos no campo.

Para tornar esse entendimento mais compreensível, antes de adentrarmos efetivamente na análise das estruturas que compreendem o objeto do presente trabalho, recorreremos a uma breve recapitulação sobre a origem do esporte.

A partir de uma disputa, no campo político, entre grupos pertencentes à classe aristocrática inglesa, no século XVIII, desencadeia-se um processo que visa restringir o uso da violência física nas relações sociais, corroborando para uma alteração no comportamento desses indivíduos, que culmina na elaboração de novos códigos de conduta que representavam essas mudanças. No entanto, com o eminente desenvolvimento econômico, advento da Revolução Industrial, um novo grupo ascendeu socialmente, constituído por indivíduos integrantes da classe burguesa. Invariavelmente, esse novo grupo detentor de capital econômico, vislumbra ocupar posições que até então estavam restritas aos membros pertencentes a aristocracia. Dentre os espaços ocupados e disputados por membros desses dois grupos, destacam-se as *public school* inglesas, local que culminou na origem do esporte moderno.

Desse modo, o esporte se desenvolve e é disseminado para outros países, inculcado dos costumes a valores das classes que o legitimaram como uma prática social. Betti (1989) e Rubio (2006) afirmam que o esporte contemporâneo herdou as características da sociedade burguesa inglesa emergente da Revolução Industrial e das revoluções econômicas como o surgimento do capitalismo.

Assim, considerando o subcampo do esporte escolar, na perspectiva de um subespaço que se constitui no interior do campo esportivo, dotados de instituições e agentes que disputam entre si, a hegemonia e o controle das ações, destacam-se na sua conformação, a influência dos mesmos valores e princípios que regem a ordem do campo de origem.

De acordo com Bourdieu (1998),

A posição na estrutura das relações de força, inseparavelmente econômicas e simbólicas, que define o campo da produção, ou seja, na estrutura da distribuição do capital específico (e do capital econômico correlato) orienta, por intermédio de uma avaliação prática ou consciente das oportunidades objetivas de lucro, as características dos agentes ou instituições, assim como as estratégias que eles acionam na luta que os opõe. De um lado dos dominantes, todas as estratégias, essencialmente defensivas, visam conservar a posição ocupada, portanto, perpetuar o status quo, ao manter e fazer durar os princípios que servem de fundamento à dominação. Os dominantes têm compromisso com o silêncio, discrição, segredo, reserva: quanto ao discurso ortodoxo, sempre extorquido pelos questionamentos dos novos pretendentes e impondo pelas necessidades da retificação, não passa nunca da afirmação explícita das evidências primeiras que são patentes e ser portam melhor sem falar delas. [...] Quanto aos dominados, estes só terão possibilidades de se impor no mercado através de estratégias de subversão que não poderão prodigalizar, a prazo, os ganhos denegados a não ser com a condição de derrubarem a hierarquia do campo sem contrariarem os princípios que lhe servem de fundamento. (BOURDIEU, 1998, p. 31-32).

Diante da explicação do autor e das informações extraídas dos documentos analisados, percebemos, que a posição que a Rede Federal EPCT e o IFPR ocupam na estrutura de relações de força do subcampo do esporte escolar, legitima uma prática, através da promoção e realização dos jogos estudantis locais, além de incentivar à participação dos estudantes nas etapas nacionais dos JIFs.

Salientamos, no entanto, que a realização dessas competições esportivas estudantis precede a criação da Rede Federal EPCT; em 2008, conforme destacamos durante a realização do trabalho, esses eventos já eram realizados por diversas instituições localizadas na região sudeste e centro-oeste do país. Assim, tem-se que a incorporação progressiva das práticas faz com que as ações percam a condição de práticas estruturadas e comecem a parecer práticas naturais, constituindo-se em “estruturas estruturadas estruturantes” que viabilizam a conformação do campo.

O *habitus* produz práticas individuais e coletivas, em conformidade com os esquemas consolidados pela história, e resulta do trabalho de inculcação e apropriação necessária para que os produtos da história coletiva, que são as estruturas objetivas, consigam reproduzir-se sob a forma de disposições duráveis, em todos os organismos duravelmente submetidos aos mesmos condicionamentos. (BOURDIEU, 1994).

Com base nessa constatação percebemos que as ações voltadas para a oferta do esporte no âmbito das políticas de ensino no IFPR, tendem a reforçar, à medida que são orientadoras, a vertente do esporte que valoriza os princípios do rendimento. Observamos que, na coordenação das ações pedagógicas institucionais,

além da realização das etapas locais e o incentivo à participação na edição nacional, o PEA se consolida como a única ação efetiva, dentre as Políticas de Assistência Estudantil, voltadas para o esporte no IFPR. Desse modo compreendemos que as políticas de ensino da instituição, consubstanciam a naturalização da prática enquanto “estruturas estruturadas estruturantes” para esse propósito, que historicamente tem impossibilitado a participação dos estudantes com deficiência.

Essas ações, contudo, são passíveis de análise, discussões e (re) planejamento das políticas de ensino, desde que não estejam “engessadas”, pois são parte do Projeto Pedagógico Institucional. Na perspectiva da cultura do esporte, elas, atualmente, se tornam barreiras para que o IFPR se consolide como uma instituição de Ensino voltada para a inclusão, conforme preconiza o documento mencionado na categoria de análise anterior.

Nesse contexto, consideramos que as relações de poder que permeiam um campo, entre dominantes e dominados, se expressam no conceito de “violência simbólica”, abordado no capítulo 2 do trabalho.

Observamos, diante da realidade apresentada, que as relações de força do campo, são descaracterizadas a partir do engendramento de mecanismos institucionais, como as políticas de ensino, que reproduzem no interior da instituição, os valores e princípios da classe dominante, dissimulando os artefatos utilizados que legitimam uma dominação cultural através do esporte.

No entanto, para que a violência simbólica e conseqüente legitimação cultural se desenvolvam, elas necessitam se estruturar mediante o tripé: da “ação pedagógica”, da “autoridade pedagógica”, a quem se institui a autoridade, e “trabalho pedagógico”.

De acordo com Bourdieu e Passeron (2008)

(...) a ação pedagógica implica o trabalho pedagógico como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável: isto é, um *habitus* como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da ação pedagógica e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado. (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 53).

Os autores, contudo, reiteram que se faz prudente diferenciar o trabalho pedagógico primário (família) do trabalho pedagógico secundário, que se institucionaliza no sistema de ensino.

Assim, os referidos autores (2008) definem o conceito de violência simbólica para o sistema de ensino

Numa formação social determinada, o sistema de ensino dominante **pode** constituir o trabalho pedagógico dominante como trabalho escolar sem que os que o exercem como os que se submetem cessem de desconhecer sua dependência relativa às relações de forças constitutivas de forma social em que ele se exerce, porque 1) ele produz e reproduz, pelos meios próprios da instituição, as condições necessárias ao exercício de sua função interna de inculcação que são ao mesmo tempo as condições suficientes da realização de sua função externa de reprodução da cultura legítima e de sua contribuição correlativa à reprodução das relações forças; e porque 2), só pelo fato de que existe e subsiste como instituição, ele implica as condições institucionais do desconhecimento da violência simbólica que exerce, isto é, porque os meios institucionais dos quais dispõe enquanto instituição relativamente autônoma, detentora de monopólio do exercício legítimo da violência simbólica, estão predispostos a servir também, sob a aparência da neutralidade, os grupos ou classes dos quais ele reproduz o arbitrário cultural (dependência pela independência). (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 90). **(Grifo nosso)**.

Diante da elucidação do conceito de violência simbólica que o sistema de ensino reproduz, destacamos a possibilidade de evidenciarmos ações produzidas por agentes no seu interior, que produzem movimentos antagônicos à ordem estabelecida.

Assim explica Ortiz (1994)

A divisão do campo em dominantes e dominados implica uma distinção entre ortodoxia e heterodoxia. Ao polo dominante correspondem as práticas de uma ortodoxia que pretende conservar intacto o capital social acumulado; ao polo dominado, as práticas heterodoxas que tendem a desacreditar os detentores reais de um capital legítimo. Pode-se, desta forma, instituir um processo de legitimação dos bens simbólicos, assim como estabelecer um sistema de filtragem que determine aqueles que devem ou não ascender na hierarquia cultural. Os que se encontram no polo dominado procuram manifestar seu inconformismo através das estratégias de 'subversão', o que implica um confronto permanente com a ortodoxia. (ORTIZ, 1994, p. 22-23).

Conforme reiterado nas duas categorias anteriores, a oferta do esporte no *campus* Paranaguá pode caracterizar um movimento de resistência diante da cultura esportiva produzida pela Rede Federal EPCT e reproduzida pelo IFPR.

Como já foi possível observar, no subcampo do esporte escolar, o espaço ocupado pelo IFPR evidencia no seu interior um *lócus* de luta concorrencial entre os atores envolvidos no processo. A sua natureza *multicampi* pode facultar a disseminação de uma cultura esportiva dominante em diferentes regiões, como

também pode produzir diferentes polos que iniciem movimentos de contestação e resistência a essa arbitrariedade cultural, criando espaços para novas práticas, novas descobertas, novas vivências e possibilidades de dialogar e interagir com as diferentes manifestações do esporte, contribuindo para o acolhimento e o atendimento das necessidades de grupos historicamente marginalizados, como é o caso do aluno com deficiência que adentra a instituição.

Destacamos por fim, que a apropriação das leis nos textos institucionais não garante o desenvolvimento de práticas educativas no cotidiano escolar que efetivamente incluam as pessoas com deficiências.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão empreendida neste trabalho lançou um olhar a partir da constituição da oferta do esporte para a pessoa com deficiência no IFPR, *campus* Paranaguá. A motivação para a realização dessa empreitada resulta de um encontro, não casual, em que o IFPR estabelece uma política de cotas para a pessoa com deficiência no processo seletivo, concomitante à nossa seleção para integrar o NAPNE. A partir de uma percepção local, que o nosso entendimento denota a esse núcleo a responsabilidade pela articulação de ações relativas a estudantes com deficiência, sensibilizamo-nos em investigar quais são os meios de oferta do esporte para esse público recém-inserido no contexto local. Destacamos também a possibilidade, ainda que indireta, de uma influência da atmosfera esportiva vivenciada pelo país, como sede de megaeventos esportivos, no período em que iniciamos o mestrado.

Inicialmente, buscamos identificar a localização do nosso objeto de estudo. Entendemos que, tanto a origem, quanto o desenvolvimento do esporte e da Rede Federal EPCT, foram e ainda são socialmente determinados por interesses de grupos ou classes que dominam os respectivos campos e que, portanto, tendem a reproduzir os códigos e valores reconhecidos como legítimos pelos agentes que compõem essas classes.

A partir da clarificação da hipótese de que o ambiente escolar pode mascarar certos mecanismos de dominação oculta, através da dissimulação dos meios pelo qual inculca a cultura determinada como legítima e, assim pratica um ato de violência simbólica, iniciamos a nossa pesquisa.

Percebemos que as trajetórias percorridas pelo esporte para a pessoa com deficiência e o esporte escolar historicamente foram se configurando em caminhos paralelos, e que seus encontros não foram observados nas instituições de ensino que integravam a Rede, o que destaca o papel do IFPR e, especificamente, o *campus* Paranaguá, como meio profícuo para fortalecer essa relação.

O IFPR apresenta um discurso suportado pelos vieses da educação inclusiva, no qual o seu PDI incorpora, na elaboração do seu Projeto Pedagógico Institucional, orientações de dispositivos legais, entre os quais destacamos o PNE 2014, que estabelece metas e políticas específicas para o público com algum tipo de deficiência.

Além disso, o campo político tem procurado revestir a pessoa com deficiência de direitos, garantindo-os através da elaboração de leis específicas como podemos observar, recentemente, a promulgação da Lei 13.146/2015, conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que tem o seu objetivo descrito no artigo 1º.

Art. 1º. É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (BRASIL, 2015).

Desse modo, entendemos que, no campo político, estão sendo criados dispositivos que reiteram a necessidade de assegurar condições de igualdade às pessoas com deficiência. O esporte é um direito de todos os cidadãos brasileiros, sendo dever do Estado assegurar os meios de oferta-lo a todos os cidadãos, conforme previsto na CF de 1988.

No entanto, reiteramos que o subcampo do esporte escolar apresenta as suas leis próprias de funcionamento, e estas subordinam-se às leis do campo esportivo. Ao longo do trabalho, observamos que o subcampo do esporte escolar possui um *habitus* que valoriza os princípios do rendimento esportivo, reforçados pela sua estrutura atual, a qual subordina a CBDE ao COB.

Ao analisarmos o desenvolvimento do esporte na atual Rede Federal EPCT, observamos que as competições estudantis entre as instituições que a integram são práticas constituídas historicamente, revelando a incorporação de um *habitus* esportivo inerente às instituições do campo.

Destarte os documentos analisados se tornarem reveladores dessa realidade, tanto no âmbito da Rede Federal EPCT, quanto no âmbito do IFPR, a oferta do esporte é reduzida a uma única expressão que, além de desconsiderar a possibilidade de interação com as demais manifestações do esporte, impede a participação dos alunos com deficiência, uma vez que, enquanto políticas de ensino, atendem somente os alunos que apresentam “corpos perfeitos” ou dentro de um padrão de normalidade.

Evidencia-se que as políticas de ensino para o esporte no IFPR são determinadas por práticas historicamente constituídas, ortodoxas, e que necessitam serem revisadas e atualizadas, de modo que acompanhem essa nova realidade

escolar, em que os alunos com e sem deficiência compartilham dos mesmos espaços em condições de igualdade.

A ausência de propostas institucionalizadas para esses indivíduos pode ser revertida, desde que se almeje ampliar o entendimento sobre o esporte, estudando-o como um fenômeno cultural inerente ao desenvolvimento sociedade, que se desenvolve em meio aos valores de uma cultura de classe dominante. Romper com a barreira do senso comum, é um desafio que emana esforço de todos os agentes inseridos no processo educacional.

O PDI do IFPR não fornece outros indicativos relacionados à oferta do esporte. Como resultado de uma construção coletiva, em que era facultada a participação de toda a comunidade acadêmica, revela no seu conteúdo, aparentemente, a relação de forças entre os agentes envolvidos que participaram do processo de sua elaboração, de modo que o conteúdo do texto ignora ou desconhece outras possibilidades de intervenção pedagógica.

Contudo, a data de criação do IFPR coincide com a criação da Rede Federal EPCT. Diferente de outras instituições que foram incorporadas à Rede, o IFPR é uma instituição recém-integrada a essa estrutura e dada a sua característica *multicampi*, esses novos espaços podem possibilitar que as práticas esportivas sejam adaptadas às realidades locais à medida que novos agentes com diferentes perspectivas se inserem ao contexto do esporte na instituição.

Conforme observado nos PECEFs, o *campus* sugere um indício desse movimento. Através da Educação Física, o esporte é desenvolvido como um conteúdo curricular, assim como os demais elementos da cultura corporal, a partir de “práticas de vivências inclusivas”.

Entretanto, se o conteúdo dessas informações não nos permite afirmar, com veemência, que se trata de um movimento de resistência a uma ordem estabelecida na instituição, por outro lado, o documento não faz qualquer inferência à participação dos alunos nas competições locais e demais fases. Isso caracteriza, ao nosso entendimento, uma relativa autonomia diante da estrutura organizacional e, ao considerarmos que as aulas ocorrem mediante “práticas de vivências inclusivas”, talvez a proposta de intervenção dada ao esporte esteja direcionada a permitir a participação dos alunos com e sem deficiência no mesmo espaço.

Encerramos com o entendimento de que a escola, ao tratar todos de maneira igual, desconsidera as diferenças culturais que permeiam o universo plural de seu ambiente, segregando aqueles que não estão familiarizados com os mesmos valores culturais impostos pela escola. A tentativa de assimilação cultural pode significar a legitimação de um processo de exclusão, no qual o sistema de ensino se torna o protagonista da ação.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, B. S. **O Financiamento do Esporte Olímpico e suas Relações com a Política no Brasil**. 2010, 13, 26 f. (Dissertação) Mestrado em Educação Física. Universidade Federal do Paraná, 2010.
- ARAUJO, P. F. **Desporto Adaptado no Brasil: Origem, Institucionalização e Atualidade**. 1997, 5, 8 f. (Tese) Doutorado em Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, 1997.
- AZEVEDO, P.H.; BARROS, J.F. O nível de participação do Estado na gestão do esporte brasileiro como ator de inclusão social de pessoas portadoras de deficiência. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v.12, n.1, p.78, 2004.
- BACELLAR, C. Fontes Documentais. In: PINSKY, C. B. (Org.), **Fontes Históricas**. 2.ed. 1. Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEGOSSI T. D.; MAZO J. Z., O processo de institucionalização do esporte para pessoas com deficiência no Brasil: uma análise legislativa federal. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**, v.21, n.10, 2016.
- BETTI, M. Esporte e Sociologia. **Revista Motrivivência**, p.07,1989.
- _____. **A Janela de Vidro: Esporte, Televisão e Educação Física**. 1997, 227 f. (Tese) Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, 1997.
- BOBBIO, N. **Estado, governo, sociedade**: para uma teoria geral da política. 11.ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S.A., p.76-77, 2004.
- BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- _____. **Esboço de uma Teoria Prática**. São Paulo: Ática, 1983.
- _____. **Deporte y clase social**. In: BROHM, Jean Marie *et al.* Materiales de sociologia del deporte. Madri: Edicione de la Piqueta, 1993.
- _____. “Programas para uma sociologia do esporte”. In: Bourdieu, P. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, p. 207-220, 1990.
- _____. “O Campo Científico”. In: ORTIZ, R. (Org.), **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática. p.122–155, 1994.
- _____. **O Poder Simbólico**. 2.ed. Rio de Janeiro. Betrand Brasil, 1998.
- _____. **Cultural Theory An Anthology**. In: Szeman, I.; Kaposy, T. (Org). “The formsof capital”. Wiley-Blackwell Press, p.82, 2011.
- _____. **Razões Práticas: Sobre a Teoria da Ação**. 9.ed. Papirus Editora, 2008.
- _____. **Escritos da Educação**. 16.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução**: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. Sobre as artimanhas da razão imperialista. In: Bourdieu, P. **Escritos da Educação**. 16.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: Bourdieu, P. **Escritos da Educação**. 16.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

BOSCATTO, J. D.; DARIDO, S. C. A educação física no ensino médio integrado a educação profissional e tecnológica: percepções curriculares. **Pensar a Prática**, v. 20, n. 1, 2017.

BRASIL. Constituição, 1937. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 15 jul. 2017.

BRASIL. Lei nº. 378 de 13 de janeiro de 1.937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L378.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

BRASIL. Decreto Lei nº. 3.199 de 14 de abril de 1.941. Estabelece as bases de organização dos desportos em todo o país. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del3199.htm>. Acesso em: 01 ago. 2017.

BRASIL. Decreto Lei nº. 6.251 de 8 de outubro de 1975. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6251.htm>. Acesso em: 03 ago. 2017.

BRASIL. Constituição, 1988. Constituição da República Federativa do Brasil [internet]. Brasília: Senado Federal; 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2016.

BRASIL. Lei nº. 8.672 de 6 de julho de 1993 (Lei Zico). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8672.htm>. Acesso: 04 ago. 2017.

BRASIL. Lei nº. 8.948 de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm>. Acesso em: 14 jan. 2017.

BRASIL. Lei nº. 9.615 de 24 de março de 1998 (Lei Pelé). Institui normas gerais sobre o desporto e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9615consol.htm>. Acesso em: 05 ago. 2017.

BRASIL. Decreto Lei nº. 5.773 de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequencias no sistema federal de ensino. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2006.

BRASIL. Chamada Pública SNEED / SETEC nº. 01/2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3479-chamada-publica-projeto-segundo-tempo-final&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 set. 2017.

BRASIL. Projeto Político Pedagógico – PPP. 2012. Disponível em: <http://paranagua.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2013/12/Projeto-Pol%C3%ADtico_Pedag%C3%B3gico_21_jan_2013_final_com-numero-pag.pdf>. Acesso em: 05 out. 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.824 de 29 de agosto de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília, DF, 11 out 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-014/2012Decreto7824.htm>. Acesso em: 20 abr. 2016.

BRASIL. Decreto nº. 7.984 de 8 de abril de 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7984.htm>. Acesso em: 10 abr. 2017.

BRASIL. Lei nº. 12.711 de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 20 abr. 2016.

BRASIL. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, 2014 – 2018. Resolução nº. 34 de 01 de dezembro de 2014. Disponível em: <<http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/pdi-2014-2018-versao-final-1.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2017.

BRASIL. Lei nº. 13.146 de 06 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL. Lei nº. 11.195 de 18 de novembro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11195.htm>. Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL. Decreto Lei nº. 9.005 de 14 de março de 2017. Aprova a estrutura regimental e o Quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das Funções de confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e substitui cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS por Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9005.htm>. Acesso em: 30 set. 2017.

BRASIL. Plano Nacional da Educação, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2016.

BRASIL. Portaria Normativa nº. 18 de 11 de outubro de 2012. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº. 7.824, de 11 de outubro de 2012. Brasília, 15 out. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2016.

CARDOSO, V. D. A Reabilitação de Pessoas com Deficiência através do Desporto Adaptado. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis. V.33, n.2, p.529-539, 2011.

CANAN, F.; CALEGARI, D. R. Fatores Determinantes para a Relação Oferta/Demanda no Campo Esportivo. **Revista Motrivivência**. Ano XVIII, n. 27, p. 33-48, 2006.

CASTELLANI, F. L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 13.ed. Campinas: SP, Papyrus, 2007.

_____. **Educação Física, Esporte e Lazer: Reflexões Nada Aleatórias**. Campinas – SP: Autores Associados, p. 23-52, 2013.

COAKLEY, J. Assessing the sociology of sport: On cultural sensibilities and the great sport myth, **International Review for the Sociology of Sport**.v.50, p.402, 2014.

CHERQUES, H. R. T. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública**. V.40, n.1, Rio de Janeiro, 2006.

CHIZZOTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8.ed. São Paulo: Cortez. 2006.

DA COSTA, A. M.; SOUSA, S. B. Educação Física e Esporte Adaptado: Histórias, Avanços e Retrocessos em Relação aos Princípios da Integração/Inclusão e Perspectivas para o Século XXI. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v.25, n.3, p. 27-42, 2004.

DELGADO, J.; GUTIÉRREZ, J. **Métodos y técnicos cualitativos de investigación em ciências sociais**. Madri. Editorial Síntesis,1995.

DESLANDES, S. F. R. G. O Projeto de Pesquisa como Exercício Científico e Artesanato Intelectual. In: MINAYO, M. C. S. (Org.), **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 25.ed, Petrópolis: Vozes, p.31, 1993.

DO SANTOS, J. V. T. A Violência Simbólica: O Estado e as Práticas Sociais. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. n.108, p.183-190, 2015.

ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da excitação**. Lisboa: Disfel, 1992.

FERNANDES, L. B.; SCHLESENER, A.; MOSQUERA, C. Breve Histórico da Deficiência e seus Paradigmas. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba v.2, p.132-144, 2011.

FERREIRA, F. A.; BUSSMANN A. J. C.; GREGUOL, M. Incidências de Lesões em Atletas de Basquetebol de Cadeira de Rodas. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**. p.134-140, 2013.

FREITAS, L. C. *et al.*, Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. F. **Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social**. Campinas: Mercado de Letras Edições e Livrarias Ltda., p.69, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3.ed., São Paulo: Atlas, p.46-51, 1996.

GONZÁLEZ, F. J. *et al.* Nas pegadas do esporte educacional. In: Marinho A.; Do Nascimento J. V.; Oliveira A. A. B. (Org.), **Legados do Esporte Brasileiro**. Florianópolis: Ed. Da Udesc, 2014.

INSTITUTOBRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio-PNAD 2014**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2014/default.shtm>. Acesso em: 20 mai. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/menu-institucional/institucional>>. Acesso em: 18 dez. 2016.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, **EDITAL IFPR** nº. 21/2015. Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/10/Edital_21_2015_MEDIO.pdf>. Acesso em 24 abr. 2016.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, **PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL – PDI 2014-2018**, 2014. Disponível em: <<http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/pdi-2014-2018-versao-final-1.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2016.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. **Caderno Estatístico Município de Paranaguá**, 2014. Disponível em: <<http://www.ipardes.gov.br>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M. C. M. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, p.49-68, 2005.

KUENZER, A. **Exclusão includente e inclusão excludente**: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.), **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3.ed., Editora: Autores Associados, 2005.

LEITE, T. B. Criação dos jogos das instituições federais de educação profissional e tecnológica. **Boletim Técnico IFTM**, p. 48-53, 2015.

LINHALES, M. L. Políticas Públicas para o Esporte no Brasil: interesses e necessidades. In: SOUZA, E. S.; VAGO, T. M. (Org.), **Trilhas e Partilhas: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais**. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Cultura, p.220-221, 1997.

MACIEL, T. B. **A Educação Física e os Esportes nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: Debatendo os Rumos da Formação de Estudantes. 35-138 f. (Dissertação) Mestrado em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2013.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 53, 2006.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCHI JR, W.; AFONSO, G. Globalização e Esporte: apontamentos introdutórios para um debate. **Futebol e Globalização**. Luiz Ribeiro (Org.), Jundiaí, SP: Fontoura, 2007.

MARCHI JR, W. O Esporte em “cena”: Perspectivas históricas e interpretações conceituais para a construção de um modelo analítico. **The Journal of Latin American Socio-Cultural Studies of Sport**, v.5, n.1, 2015.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. “Fundamentos da Metodologia Científica”.7. ed., São Paulo: Atlas, p.159, 2010.

MARQUES, R. F. R. et al. Esporte olímpico e paraolímpico: coincidências, divergências e especificidades numa perspectiva contemporânea. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v.23, n.04, p.365-377, 2009.

MARQUES, R. F. R., GUTIERREZ, G. L. “O esporte paraolímpico no Brasil: profissionalismo, administração e classificação de atletas”. 1.ed., São Paulo: Phorte, 2014.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. **Verbete Reforma Capanema**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/reforma-capanema/>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

MEZZADRI, F. M. O Estado e a legislação do esporte e lazer no Brasil: da Lei 3.199/1941 ao Projeto Pelé. **Revista Treinamento Esportivo**, Curitiba, v.3, n.3, p. 38-47, 1998.

MEZZADRI, F. M.; PRESTES, S. E. C.; CAPRARO, A. M.; CHAVICHIOI, F. R.; MARCHI JR, W. As interferências do Estado Brasileiro no Futebol e o Estatuto de Defesa do Torcedor. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 25, n. 3, p. 407-16, 2011.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições. **Revista Educação e Sociedade**. n.78, p.15-35, 2002.

OLIVEIRA, L. M. B. **Cartilha do Senso 2010 – Pessoas com deficiência**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência e Coordenação-geral do Sistema de Informações Sobre a Pessoa com Deficiência. 2012.

OLIVEIRA, S. A. Escola e Esporte: Campos para ocupar, resistir e produzir. **Revista Pensar a Prática**, v.3, p.2, 2000.

ORTIZ, R. “Introdução”. In: ORTIZ, R. (Org.), **Pierre Bourdieu**, São Paulo: Ática, 1994.

OTRANTO, C. R. Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Revista Retta**. UFRRJ/PPGEA, Seropédica, RJ: EDUR, v.1, n.1, p.89-108, 2010.

PACHECO, K. M. B.; ALVES, V. L. R. A História da Deficiência, da Marginalização à Inclusão Social: Uma Mudança de Paradigma. **Revista Acta Fisiátrica**. USP, v.14, n.04, p.242-248, 2007.

PIMENTEL, E. S. **O Conceito do Esporte no interior da legislação esportiva brasileira: de 1941 até 1998**. 44–141f. (Dissertação), Mestrado em Educação Física, Universidade Federal do Paraná, 2007.

PIMENTEL, E. S.; MEZZADRI, F. M. O Estado novo e a concepção do esporte no Decreto Lei 3.199 de 1941. **Associação Nacional de História – ANPUH**, XXIV Simpósio Nacional de História, 2007.

PARANAGUÁ. PLANO DIRETOR DE DESENVOLVIMENTO INTEGRADO DE PARANAGUÁ, 2007. Disponível em: <file:///E:/PDDI%20-%20Volume%20V%20-%20Mapas.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2017.

PRONI, M. W.; LUCENA R. (Orgs.), **Esporte, História e Sociedade**. Campinas: Autores Associados, 2002.

RANIERI, L. P. **Dimensões existenciais do esporte: Fenomenologia das experiências esportivas de atletas com deficiência visual**. 2011. 16 - 43 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física e Esporte) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, 2011.

RECHINELI, A. *et al.* Corpos deficientes, eficientes e diferentes: uma visão a partir da Educação Física. Disponível em <[http: www.scielo.com.br](http://www.scielo.com.br)>. Acesso em: 03 nov. 2017.

REIS, R. E. **Políticas Públicas para o Esporte Paralímpico Brasileiro**. 2014, 42-43 f. (Dissertação) Mestrado em Educação Física. Universidade Federal do Paraná, 2014.

ROCHA, V. M. **A Educação especial nos Institutos Federais: o que dizem os Planos de Desenvolvimento Institucionais?** 2015, 92–104f. (Dissertação) Mestrado em Educação, Universidade da Região de Joinville, 2015.

ROSSETO, E. R. et al. Aspectos Históricos da Pessoa com Deficiência – Educere et Educere. **Revista da Educação**, v.1, n.1, p.103, 2006.

ROSSETO, E. R.; IACONO, J. P., ZANETTI, P. S., **Pessoa com Deficiência: Caracterização e Formas de Relacionamento**. In: PROGRAMA INSTITUCIONAL DE AÇÕES RELATIVAS ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS. (Orgs.), A pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos. Edunioeste. 1º reimp., 2013.

RUBIO, K. **O imaginário esportivo contemporâneo: O atleta e o mito do herói**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

_____. **O Trabalho do Atleta e a Produção do Espetáculo Esportivo**. Revista Electronica de Geografia y Ciencias Sociales. v.4, n.119, 2002.

SANTOS, B. S. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro. **Civilização Brasileira**, Introdução para ampliar o canône do reconhecimento, da diferença e da igualdade, p.56, 2003.

SELLTIZ, C., JAHODA, M., DEUTSCH, M., COOK, S. W., **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Trad. Dante Moreira Leite. 2.ed. revista. Editora Herder: São Paulo, 1967.

SERON, T. D., Reflexões sobre o Desporto Escolar a partir do Decreto N° 7.984/2013. **The Journal of Latin American Socio-Cultural Studies of Sport**, v.3, n.2, 2013.

_____. **Os Jogos Escolares Brasileiros chegam ao Século XXI: Reprodução ou Modernização na Política de Esporte Escolar?** 2016, 118-149f. (Tese) Doutorado em Educação Física. Universidade Federal do Paraná, 2016.

SETTON, M. G. J. A Teoria do *Habitus* em Pierre Bourdieu: Uma Leitura Contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**. n.20, 2002.

SIGOLI, M. A., DE ROSE JR., D. A história do uso político do esporte. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. p.111-119, 2004.

SOUZA, J.; MARCHI JÚNIOR, W., Por uma sociologia reflexiva do esporte: considerações teórico metodológicas a partir da obra de Pierre Bourdieu. **Revista Movimento**, v.16, n.1, p.65, 2010.

STIGGER, M. P. Relações entre o esporte de rendimento e o esporte da escola. **Revista Movimento**, Temas Polêmicos, 2001.

STÖBAUS, C. D.; MOSQUERA, J. M. Ideários da educação especial através de depoimentos de professores e seus alunos. In: RODRIGUES, D.; KREBS, R.; FREITAS, S. N. (Orgs.), **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: EDUFMS, p. 113-134, 2005.

STIVAL, M. C. E. E.; FORTUNATO, S. A. de O. Dominação e Reprodução na Escola: Visão de Pierre Bourdieu. (2008).

Disponível em:
<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/676_924.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2017.

TAVARES, M. G., **Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**: As Etapas Históricas da Educação Profissional no Brasil. IX Anped Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

TSCHOKE, A., **Plano de Ensino – Educação Física I, II, III**. Paranaguá (2017). Plano de Ensino da Disciplina de Educação, IFPR – Campus Paranaguá, 2017.

TUBINO, M. J. G. **Estudos Brasileiros sobre o Esporte**: Ênfase no Esporte-Educação. Maringá: Eduem, p.69-70, 2010.

VERONEZ, L. F. C., **Quando o Estado joga a favor do privado**: as políticas do esporte após a constituição de 1988. 154-243, f. (Tese). Doutorado em Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

WACQUANT, L. Esclarecer o *Habitus*. **Educação e Linguagem**. n.16, p.63-71, 2007.