

PROGRAMA ESPORTE DA ESCOLA: UMA ANÁLISE DA SUA CONSTITUIÇÃO.

Marcelo Paula de Melo¹ e Bruno Adriano Rodrigues Silva²

¹Universidade Federal do Rio de Janeiro

²Universidade Federal de Lavras (UFLA)

Correspondência para: b.adriano_rs@yahoo.com.br

Submetido em 16 de Outubro de 2017.

Primeira decisão editorial em 9 de Dezembro de 2017.

Aceito em 22 de Dezembro 2017

RESUMO

Analisamos o programa do Governo Federal Esporte da Escola. Ele se caracteriza pela oferta do esporte via educação integral em tempo integral em escolas públicas. Utilizamos um referencial sócio histórico para analisar documentos do Banco Mundial, informações contidas na página do programa na internet e artigos sobre os seus fundamentos pedagógicos. Concluímos que este programa possui dificuldades em cumprir seu objetivo de acesso universalização da prática esportiva porque seu funcionamento está em desacordo com as demandas da escola pública, em função das medidas de ajuste fiscal típicas do ciclo atual do desenvolvimento capitalista brasileiro.

Palavras-chaves: Banco Mundial; Educação Integral em Tempo Integral; Programa Esporte da Escola;

ESPORTE DA ESCOLA PROGRAM AND EXPANSION OF INTEGRAL EDUCATION? ADVANCES, SETBACKS AND PERMANENCIES

Marcelo Paula de Melo¹ e Bruno Adriano Rodrigues Silva²

¹Universidade Federal do Rio de Janeiro

²Universidade Federal de Lavras (UFLA)

Correspondence to: b.adriano_rs@yahoo.com.br

Submitted in October 16th 2017.

First editorial decision in December 9th 2017.

Accepted in December 22nd 2017

ABSTRACT

We have analyzed the federal government Program Sport School. It is characterized by sport offer via integral full-time education in public schools. We used a socio-historical reference and we rely on World Bank documents on information contained in the program page on the Internet and in articles about their pedagogical foundations. We conclude that this program does not democratizes access to sports because its operation is at odds with the demands of the public school, according to the typical fiscal adjustment measures of the current cycle of Brazilian capitalist development.

Key-words: World Bank; Full Time Integral Education; School Sport Program.

INTRODUÇÃO

Discutir o lugar que o esporte ocupa nos programas de educação integral em tempo integral nas escolas públicas é importante para a compreensão mais profunda da estruturação da oferta do direito à educação. Esse artigo de opinião possui o objetivo de analisar o programa Esporte da Escola, criado a partir da articulação de dois programas educacionais desenvolvidos no contexto dos 14 anos de governo do Partido dos Trabalhadores (PT) e de sua base aliada: o programa Mais Educação (PME), desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) a partir de 2007 e que tinha como objetivo aumentar o tempo de permanência dos alunos sob a responsabilidade da escola, por meio de diferentes oficinas (artes, esporte, hortas comunitárias, direitos humanos entre outras); e o programa Segundo Tempo (PST), do Ministério do Esporte (ME), criado em 2003 para ser uma via de democratização do acesso à prática esportiva supervisionada de crianças e jovens matriculados em escolas públicas.

O programa Esporte da Escola (PEE), ao ser criado, buscava a promoção do acesso à prática esportiva por meio da articulação da estratégia administrativa do PME, mecanismo pelo qual o MEC aproximava-se de forma sistemática das escolas públicas com vistas ampliar o tempo escolar, com a fundamentação pedagógica do PST para o desenvolvimento dos procedimentos didáticos nas oficinas voltadas para o esporte. Nesse caso, em que medida tal programa consegue viabilizar o acesso democrático à prática esportiva por meio da escola?

Por bastante tempo, o esporte estava presente na escola quase que exclusivamente como conteúdo da disciplina Educação Física. Com essa articulação entre programas, o esporte passou a estar presente também por meio de oficinas temáticas, realizadas no contraturno escolar, nem sempre ministradas por professores de Educação Física, mas também pela figura do monitor, preferencialmente vinculado à comunidade escolar e com alguma experiência esportiva. Por isso, a necessidade de debatermos a natureza deste tipo de procedimento.

Este artigo possui uma natureza qualitativa. Segundo Lüdke e André (1986), esse tipo de pesquisa possui como característica o contato direto entre pesquisador e o problema de pesquisa. Metodologicamente foram utilizados os recursos da revisão de literatura acerca do tema da educação integral em tempo integral e das políticas públicas de esporte, bem como a análise documental acerca do programa Esporte da Escola a partir do conteúdo exposto em sua página na internet.

As recomendações do Banco Mundial sobre a educação integral em tempo integral e o esporte em tempos de capitalismo neoliberal.

A vigorosa retomada da discussão sobre a educação integral em tempo integral e o esporte, justamente numa quadra histórica regressiva como o neoliberalismo, demanda maiores debates. É inconteste que os anos de neoliberalismo no Brasil e no mundo contribuíram para a elevação da desigualdade social, para a precarização das políticas sociais, dentre elas a educação, mas, ao mesmo tempo, contribuíram para a expansão massiva da ciência e da tecnologia na vida dos indivíduos, trazendo novas determinações à educação escolar.

Apenas o papel seletivo dos expoentes mais capazes da classe trabalhadora que cumpriu o sistema escolar por longa data no Brasil, não é mais viável na atual fase do desenvolvimento capitalista brasileiro. O descarte em massa da força de trabalho de jovens, por precária (ou nenhuma) escolarização, tornou-se uma questão que atinge a própria reprodução do sistema.

Essas concepções e práticas têm nos Organismos Internacionais relevantes disseminadores, cumprindo a tarefa política de educadores coletivos das classes dominantes e dominadas nas diversas formações sociais. Isso é passível de ser captado nas recomendações do Banco Mundial (2007a; 2007b) sobre os jovens e suas questões candentes, das quais a

escolarização ocupa um papel central. O Banco Mundial em muitos momentos amplia tanto o conceito de educação, como suas finalidades. Indo além da escolarização e ressaltando a necessidade de formar a próxima geração “para o trabalho e para a vida”, o Banco Mundial atualiza a teoria do capital humano, inclui em diversos momentos o chamado capital nesse processo. Ao abordar o conjunto da sociabilidade da próxima geração como tarefa indispensável, o Banco Mundial afirma que:

Como a mão de obra é o principal ativo das pessoas de baixa renda, torná-la mais produtiva é a melhor forma de reduzir a pobreza. Isso exige o aumento das oportunidades de ganhar dinheiro e de desenvolver o capital humano a fim de aproveitar essas oportunidades. O crescimento econômico a partir de uma base ampla é importante. São igualmente importantes a educação básica e os cuidados de saúde, especialmente para as crianças, a fim de proporcionar os fundamentos para as aptidões básicas e o bem-estar (BANCO MUNDIAL, 2007b p. 2).

Ao lado da formação para entrada no mundo do trabalho na condição de trabalhador precarizado (em grande parte), o Banco Mundial também direciona suas prescrições para as políticas voltadas para os chamados sobrantes. Neste grupo é possível incluir aquela imensa parcela de jovens de baixa escolaridade que, ao longo de suas vidas, vivenciarão diversos episódios de desemprego e/ou subemprego. É possível lançar como hipótese que tal preocupação nem se relacione apenas com uma dimensão de sujeição ideológico-valorativa aos elementos da ordem social dominante. Face ao potencial desestabilizador (mas não antissistêmico) do avanço da pobreza, da miséria, da desesperança que atinge os setores mais explorados da juventude, o conjunto da burguesia esteja sendo impelido a destinar atenção a esse segmento, notadamente, em função da expressão cada vez mais extremada de comportamentos antissociais.

A lógica contemporânea do conjunto do sistema capitalista torna a incerteza em relação ao mundo do trabalho uma constante. O quadro de desemprego cíclico com curtos espaços de diminuição de seus índices e a elevação da idade de aposentadoria em todo o mundo leva essa incerteza a uma condição permanente. Ao mesmo tempo, para viabilizar a dominação de classe e a estabilidade sistêmica, a coerção extremada e contínua seria extremamente custosa econômica e politicamente. Isso leva a burguesia mundial, via seu intelectual orgânico mais expressivo no que tange à educação das classes dominantes dos países periféricos, direcionar ações para a juventude, não somente a atual, mas também para as próximas gerações. Isso fica explicitado no alerta do Banco Mundial de que:

(...) formar a capacidade humana atual é importante não somente pelas oportunidades abertas futuramente, mas também para reduzir a pobreza na mudança intergeracional. Os jovens mais educados estão mais dispostos a controlar o tamanho da família e investir na saúde e bem-estar de sua descendência (2007a, p. 23).

As recomendações do Banco Mundial apontam por vias indiretas a demanda por trabalho complexo com a introdução massiva de ciência e tecnologia no processo produtivo e na vida social. Isso faz com que haja uma necessidade de ampliação e diversificação da escolaridade das novas gerações. É nesse contexto que, aqui no Brasil, uma perspectiva de educação integral em tempo integral e o desenvolvimento de programas que promoveriam a suposta “inclusão social” (MELO, 2011), por meio do esporte, vinculados às instituições escolares ganham destaque.

Tais recomendações também afirmam que as políticas educacionais anteriores nos países periféricos, dentre eles o Brasil, estiveram mais relacionadas com a expansão quantitativa das matrículas nos anos iniciais da escolarização do que com a preocupação com a qualidade

dessa educação e com a aprendizagem efetiva. Por isso, até mesmo do ponto de vista dominante, a formação de uma nova geração de trabalhadores e cidadãos em condições de sociabilidade adequadas aos padrões civilizatórios da ordem burguesa torna-se uma preocupação. As possibilidades de recuo civilizatório, com aprofundamento da barbárie social, tornam a reprodução das relações sociais capitalistas muito mais dificultadas, ainda que a ameaça nesse caso não seja um projeto societário antagônico, como o socialismo, mas as próprias contradições do sistema.

Algumas recomendações são realizadas pelo Banco Mundial nesse sentido, por exemplo:

(...) que programas de desenvolvimento para os jovens combinem esportes, instrução de monitores, teatro, destrezas de vida, treinamento de lideranças jovens, a construção da paz e as destrezas e meios de vida comuns a uma área geográfica definida (BANCO MUNDIAL, 2007a; p. 145).

Além disso, pensando nas chamadas ações comunitárias, o Banco Mundial também recomenda que devam ser ampliados os programas de esporte, mas com o caráter “supervisionado” e podendo ser desenvolvidos em

(...) espaços comunitários partilhados – praças centrais, parques públicos, igrejas, centros comunitários e muitos outros espaços públicos já existentes – e os recursos podem ser gastos em materiais para o programa e para remunerar a supervisão adulta, em vez de usados na construção de caros espaços de lazer (BANCO MUNDIAL, 2007a, p. 24).

Do ponto de vista da execução dessas ações, também encontramos recomendações do Banco Mundial que sustentam essa tese de (suposto) melhor aproveitamento dos recursos públicos em função da multidimensionalidade dos problemas sociais. O apelo é pela divisão de responsabilidades entre os diferentes setores (Ministérios) que compõem a política nacional e as diferentes organizações da sociedade civil, para que essas ações cheguem às instituições escolares, na medida em que elas, por si só, de acordo com Banco Mundial, não devem ser o foco dos investimentos (BANCO MUNDIAL, 2007a; 2007b).

É possível afirmarmos, nesse sentido, que essas recomendações foram incorporadas pelos programas educacionais do Ministério do Esporte, em especial, o programa Segundo Tempo, e do Ministério da Educação, a partir do programa Mais Educação, nos governos do PT, tanto Lula da Silva (2003-2010) como Dilma Rousseff (2011-2016). Tanto a ampliação do tempo escolar, denominada de tempo integral, como a diversificação das atividades escolares, aquilo que se denomina de educação integral, estão presentes no programa Mais Educação. Assim como o desenvolvimento de programas de esportes em espaços “já existentes” sob a supervisão “adulta” também estão presentes no programa Segundo Tempo (MELO, 2011; SILVA, 2013).

As discussões sobre a educação integral em tempo integral: predominância da vertente “alunos em tempo integral”

Na atualidade identificamos duas vertentes nos programas educacionais voltados para a ampliação da jornada escolar, aquilo que denominamos de educação integral em tempo integral. Aquela que investe em mudanças estruturais (físicas, administrativas e pedagógicas) nas unidades escolares de forma que elas possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em tempo integral, chamada de “escolas em tempo integral”. Por outro lado, a vertente que articula distintas instituições e projetos educacionais das organizações da sociedade civil que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas e não

necessariamente no espaço escolar, denominada como “alunos em tempo integral” (CAVALIERE, 2009).

A primeira vertente se aproxima da tradição iniciada pelo Movimento dos Pioneiros da Educação Nova no Brasil que foi desenvolvida a partir da década de 1920¹, principalmente as experiências escolares voltadas para a educação integral em tempo integral desenvolvidas por Anísio Teixeira. Para esse intelectual do campo da educação, a questão não estava apenas no redirecionamento das atividades pedagógicas em relação aos alunos, mas na capacidade de atendimento da escola pública, isto é, oportunidades iguais para todos e sem nenhum tipo de distinção (TEIXEIRA, 1997).

Outra experiência que fundamenta essa vertente foi desenvolvida por Darcy Ribeiro no estado do Rio de Janeiro durante a década de 1980. Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), levando adiante a tradição “escolanovista”, foram construídos para o desenvolvimento da educação integral em tempo integral como uma forma de corrigir os problemas educacionais daquele estado. O impacto dessa ação foi tão significativo que até os dias de hoje os CIEPs, apesar de remodelados em sua estrutura pedagógica, principalmente, ainda possuem grande importância para a oferta do direito à educação naquele estado (CAVALIERE, 2009).

A segunda vertente, “alunos em tempo integral”, possui como fundamento teórico os conceitos educação permanente e cidade educativa contidos no “Relatório Faure” (Aprender a ser). Essa pesquisa foi realizada nos anos 1970 pela Organização das Nações Unidas para Educação e Cultura (UNESCO) com o intuito de demonstrar que o conhecimento científico deveria estar associado à vida dos indivíduos. Nos anos 1990 outro relatório também produzido pela UNESCO, conhecido como “Relatório Delors” (Educação: um tesouro a descobrir), fez uma releitura desses conceitos ao associá-los à ideia de “uma sociedade educativa”, isto é, uma educação ao longo da vida e por meio de diferentes instituições, não só a escola (FAURE, 1972; DELORS, 2002).

Em consonância a essa revisão, a realização I Congresso Internacional das Cidades Educadoras, realizado em Barcelona, cidade espanhola, originou a Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE). Sua carta de princípios, lançada em 1994, fundamentou teoricamente a vertente “alunos em tempo integral”, em especial, por conta do conceito genérico que apregoa à cidade, suas diferentes instituições e espaços, protagonismo educacional na vida dos indivíduos (SANTOS, 2010).

No Brasil, é possível afirmarmos que essa segunda vertente predomina em relação à primeira, em função do desenvolvimento do Programa Mais Educação (PME) que, segundo, Moll (2009; 2012) e Leclerc (2012), funciona como uma estratégia indutora para que estados e municípios desenvolvam programas educacionais voltados para a educação integral em tempo integral.

O surgimento do PME é inseparável da atuação do chamado Movimento “Todos pela Educação”². Este organismo na sociedade civil, voltado para difusão de uma visão de mundo e dos projetos societários no campo educacional de parte da classe burguesa brasileira, em associação com seus pares internacionais, foi criado em 2006. Não por acaso, o PME integrou o conjunto de ações, denominado de Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), desenvolvido em 2007 pelo MEC em parceria com Movimento “Todos pela Educação”, com o

¹ Utilizamos a década de 1920 como referência devido aos embates já constituídos no âmbito da Associação Brasileira de Educação, cuja tradição liberal que anos depois originou o Movimento dos pioneiros da escola nova (1932), apesar de não ser homogênea, já atuava em bloco da defesa de uma escola pública e universal. Maiores informações ver Cury (1984).

² Composto por grupos empresariais como a Fundação Itaú social, Grupo Gerdau, Instituto Camargo Correa, Fundação Bradesco, contando com a parceria da Rede Globo, Fundação Ayrton Senna e apoio da Fundação Victor Civita, Instituto Paulo Montenegro, entre outras empresas líderes, parceiras e apoiadoras.

intuito de levar adiante as metas previstas pelo Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001) (SAVIANI, 2007).

O PME, desde a sua criação, tem um impacto crescente nas escolas públicas (no sentido de estar presente, sem fazer juízo acerca de sua contribuição ao processo pedagógico) que pode ser mensurado pelos censos escolares: em 2010 apenas 4,5% dos alunos das escolas públicas possuíam acesso a essa vertente da educação integral em tempo integral. Já em 2013, essa ordem chega a 12,5%, o que não implica necessariamente na melhora dos indicadores educacionais³ (BRASIL, 2011; 2014). No Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei 13.005/2014) constam metas sobre a expansão desse atendimento, ainda que certamente isso dependa tanto da conjuntura político-econômica, como do acúmulo de forças dos profissionais de Educação para haver uma real expansão.

Inicialmente o PME foi regulamentado pela portaria interministerial n. 17/2007 e depois modificado por outro instrumento normativo, o Decreto lei nº 7.083/2010 que se diferenciava da portaria interministerial por se apresentar de forma mais propositiva. Neste segundo documento foi definido o significado da educação integral em tempo integral por meio da intersetorialidade, da diversificação das atividades escolares e do caráter do local e do comunitário no âmbito da educação pública (CAVALIERE, 2011).

A intersetorialidade é definida como a responsabilização de estados e municípios no desenvolvimento do PME, por meio de um planejamento territorial, cujas parcerias entre as escolas escolhidas (em especial àquelas mais vulneráveis socialmente e com piores índices educacionais) e alguns organismos da sociedade civil, próximos às unidades escolares (Associações de Moradores, Clubes, Igrejas, entre outras), viabilizam a permanência de parte dos alunos sob a responsabilidade da escola em tempo integral (BRASIL, 2009a). Considerando haver clareza dos papéis de cada ente federativo no âmbito da educação básica torna-se redundante enfatizar a cooperação intergovernamental. Da mesma forma, sem a incorporação de outras estâncias governamentais como Saúde, Cultura\arte, Esporte\lazer o efetivo caráter intersetorial estaria perdido. Não será a presença organizações da sociedade civil que a priori garantirão maior profundidade de uma política educacional.

Acreditamos que essa característica tende a apresentar problemas decorrentes das “injunções político-administrativas locais”, que advém da tradição administrativa brasileira de funcionamento isolado dos diferentes setores que não estão objetivamente estruturados para atuar em conjunto. Acreditamos também que essa característica fortaleça práticas clientelísticas, em função da busca pelo acesso aos recursos financeiros, em geral, muito desejados por secretarias de educação e escolas públicas. Esse movimento é típico de um contexto de escassez de recursos no âmbito da educação, onde qualquer aditivo é visto com bons olhos do ponto de vista administrativo (CAVALIERE, 2011; CURY, 2008).

Já a característica que pretende a diversificação das atividades escolares, isto é, oficinas esportivas, culturais, artísticas, ligadas à saúde, à assistência social, ao reforço escolar, aos direitos humanos entre outras, associadas ao currículo escolar por meio do projeto político-pedagógico, conforme prevê o programa (BRASIL, 2009b), não expressa necessariamente uma visão que corresponda a uma concepção democrática da educação que visa à melhoria na sua qualidade. Alguns são os motivos disso: as dificuldades de desenvolvimento desse conjunto de atividades em uma instituição “minimalista” e com uma estrutura de funcionamento duvidosa como é a escola pública brasileira; as próprias dificuldades de diálogo e de tempo de permanência nas escolas que professores e responsáveis pelas oficinas possuem, inviabilizando

³ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é calculado a partir de dados referentes ao fluxo escolar (número de reprovações por série do ensino básico) que são associados aos resultados obtidos nas avaliações realizadas pelo Ministério da Educação, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), voltado para as unidades da federação e o Prova Brasil, voltado para os municípios.

um contato de maior proximidade; hierarquia enraizada nas escolas entre as disciplinas escolares e atividades extracurriculares (CAVALIERE, 2011; SILVA, 2013).

Vale considerar também que a normatização do PME acerca dessa oferta de atividades diversificadas é no mínimo insegura, já que ela se baseia no trabalho voluntário (lei 9.608/1998) de monitores que, na primeira oportunidade de trabalho mais interessante, com condições melhores, deixam as oficinas do programa (CAVALIERE, 2011; SILVA, 2013).

Por fim, a característica que enfatiza a participação comunitária nas atividades escolares é parte do processo de privatização e precarização da ação do Estado na oferta do direito à educação. Como no Brasil a escola pública é a instituição responsável por esse direito às parcelas mais pobres da sociedade, esse processo de articulação acaba apresentando dificuldades em sua prática, uma vez que essas parcelas são as que mais necessitam de investimentos e não de responsabilidades que, na maioria das vezes, possuem relação com as dificuldades de funcionamento da escola pública (CAVALIERE, 2011).

O Programa Esporte da Escola: o esporte como uma ferramenta favorável ao aprofundamento da vertente “alunos em tempo integral”.

O esporte, na atualidade, é uma das principais atividades em programas de educação integral em tempo integral. É muito comum verificarmos a sua presença como a atividade mais procurada pelos participantes destes programas educacionais em função da sua aceitabilidade. É por esse motivo que durante o primeiro mandato da ex-presidente Dilma Rousseff (PT), através de uma ação articulada entre o Ministério da Educação e o Ministério do Esporte, foi desenvolvido o programa Esporte da Escola (PEE) que tinha o objetivo de “Oportunizar o acesso à prática esportiva a todos os alunos das Escolas Públicas da Educação Básica, iniciando o atendimento com as escolas que participam do Programa Mais Educação”⁴.

Além desse objetivo, o PEE pretendia: promover o que chamou de inclusão como uma forma de minimizar as desigualdades sociais e escolares; oferecia aos alunos conhecimentos e vivências da prática esportiva; ampliava o tempo de permanência dos alunos na escola; fortalecia hábitos e valores que incrementem a formação da cidadania dos alunos; ampliava o conhecimento dos alunos sobre a prática esportiva e suas relações com a cultura, educação, saúde e vida ativa; contribuiria para a melhoria da qualidade da Educação Básica⁵. Notamos a permanência de objetivos para além da democratização do direito à prática esportiva, ocorrendo uma atualização de justificativas de cunho redentora para o papel dessa prática social no âmbito escolar.

O PEE foi desenvolvido a partir da articulação entre o PME, já discutido na seção anterior, e o PST que “(...) tinha como foco o esporte como meio de inclusão social, permitindo que crianças e adolescentes participem de atividades educacionais para ocupar o tempo ocioso” (MELO; DIAS, 2009 p. 22) e era desenvolvido pelo ME desde 2003. Cumpre registrar não ser possível debater o PST sem ignorar como ele representou a execução do chamado modelo de parcerias com organismos na sociedade civil no desenvolvimento das políticas de esporte. Posteriormente, com a profusão de escândalos envolvendo algumas organizações da sociedade civil e o Partido Comunista do Brasil (partido a frente do Ministério do Esporte nos dois mandatos de Lula da Silva e no primeiro mandato de Dilma Rousseff do PT) o PST passou a ser executado diretamente em convênios com prefeituras e governos estaduais (MELO, 2011).

⁴ Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social/segundo-tempo-na-escola/objetivos> Acesso em jan 2015.

⁵ Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social/segundo-tempo-na-escola/objetivos> Acesso em jan 2015.

Do PME foi incorporado pelo PEE o seu tipo de funcionamento, baseado na realização das parcerias com diferentes organizações da sociedade civil, no uso de espaços externos às escolas e no trabalho voluntário. Já do PST, o PEE incorporou os seus fundamentos pedagógicos, isto é, a assessoria pedagógica para a capacitação dos “monitores” responsáveis pelas atividades esportivas com vistas ao desenvolvimento da educação integral em tempo integral.

No que diz respeito universalização do acesso à prática esportiva, objetivo apresentado pelo PST e reproduzido posteriormente no PEE, o que verificamos foi, de acordo com o documento “Balanço de Programas e Ações (Gestão 2003-2010)” do ME publicado em 2011, o beneficiamento de 3,8 milhões de pessoas desde 2003 em 21.277 núcleos implantados em 2.387 municípios. Na atualidade esse número é de 1,3 milhões de pessoas beneficiadas, aproximadamente um terço do total⁶. Tal grandeza expressa que nesse período o programa não se aproximou das projeções realizadas em seus objetivos. Contrariamente, é possível afirmarmos que houve um afastamento disso, na medida em que as demandas de permanência no ensino básico têm crescido consideravelmente conforme apontam os censos educacionais (BRASIL, 2014).

Uma análise dos dados apresentados no Livro “Fundamentos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática” (OLIVEIRA; PERIM, 2009), também indica um afastamento desse objetivo de universalização do acesso à prática esportiva. De acordo com esse documento publicado em 2009:

95% dos coordenadores que atuam no programa são graduados em Educação Física. (...) emprega atualmente 7.795 coordenadores (Geral, Setorial, Pedagógico e de Núcleo) e 12.250 monitores (de Educação Física e complementares). Esses números fazem do Programa Segundo Tempo um dos maiores empregadores de profissionais de educação física do país (p. 12).

É possível que essa realidade citada no parágrafo anterior tenha se modificado, haja vista que, em virtude da articulação entre o PST e PME, os monitores deixaram de receber a remuneração que outrora era de responsabilidade do orçamento do Ministério do Esporte (chamada de bolsa), passando a receber apenas uma ajuda de custo pelo trabalho voluntário realizado através das atividades esportivas, sendo de responsabilidade do MEC⁷.

A partir dessa articulação entre programas, as projeções previstas de universalização da prática esportiva não devem ser confirmadas, na medida em que as características do PEE, de acordo com a vertente “alunos em tempo integral”, àquela que orienta o PME, não favorecem esse desenvolvimento, conforme argumentamos na seção anterior. Acreditamos que esse processo de junção seja mais a expressão de um ajuste necessário ao funcionamento de programas de alívio à pobreza, como uma forma de não criar uma competição entre eles e de revisão dos gastos públicos com os direitos sociais, do que uma tentativa de cumprimento dos objetivos existentes.

Silva (2013) identifica em escolas públicas do município de Maricá (RJ) que desenvolviam em paralelo o PME e o PST uma competição entre eles. Isso ocorria não somente em função do número de alunos que preferiam as atividades esportivas previstas pelo PST, em detrimento das atividades previstas pelo PME, mas também em função da vontade dos próprios monitores já que à época o PST oferecia uma bolsa em vez da ajuda de custo prevista pelo PME.

Em suma, podemos afirmar que o objetivo do PST e por consequência do PEE não é a universalização da prática esportiva (como é propagado), algo que pressupõe o questionamento

⁶ Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/index.php/meioacademico> Acesso em Mar. de 2015.

⁷ Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social/segundo-tempo-na-escola/apresentacao> Acesso em 16/03/2015.

das determinantes socioeconômicas que dão vida aos diferentes tipos de desigualdade social, mas sim a utilização do esporte, por meio de programas educacionais, como uma ferramenta de manutenção em níveis toleráveis da desigualdade de social.

Já a crítica relativa às atividades do PEE pode ser realizada com base no documento que expressa os “Fundamentos do Programa Segundo Tempo: Entrelaçamentos do Esporte, do desenvolvimento Humano, da Cultura e da Educação” (MELO, DIAS, 2009). São quatro esses fundamentos: a inclusão pelo esporte, a infância enquanto uma fase de aprendizagens, o desenvolvimento humano e o esporte como uma prática cultural.

O primeiro fundamento parte do pressuposto de que historicamente a competição, a perfeição corporal e a lógica do desempenho estiveram vinculadas ao esporte, algo que caracterizaria, a priori, essa prática como excludente. Isso implicaria numa visão pouco acessível àqueles que não dispusessem de habilidades mínimas. Elaborando uma proposta oposta, o PEE com base nos fundamentos do PST, compreende essa prática como “(...) um dos possíveis caminhos que a sociedade tem para mudar alguns conceitos e valores sobre os seres humanos na sua relação estreita com o outro e com o mundo (...)” (PORTO, *apud* MELO; DIAS, 2009 p. 23). Além disso, esse fundamento também sugere que no “planejamento das atividades é imperativo termos em mente a constante necessidade de operacionalização da inclusão, considerando as diversidades de corpos, de etnias, de habilidades, entre outras” (MELO; DIAS, 2009 p. 22). Até aqui, o tratamento dado a esse fundamento nos leva a crer que os indivíduos que tiverem acesso ao programa estarão submetidos a uma prática inclusiva devido às diferenças que os cercam.

Se certamente é inerente à prática esportiva o elemento da competição, isso não a torna *a priori* dispensável num processo de educação emancipatória (ASSIS, 2007; VAGO, 1996). Isso implica em conferir um trato pedagógico aos determinantes de diversas ordens que envolvem o rendimento esportivo, sem naturalizá-lo nem o abordar somente como obra de seres humanos espetaculares.

Frente ao exposto, a primeira interrogação é se PEE contempla a diversificação das vivências esportivas (sem depender de uma casualidade localizada). As relações de ensino aprendizagem por meio do esporte serão estabelecidas a partir da crítica ao papel do esporte no bojo das relações sociais capitalistas (ASSIS, 2007, VAGO, 1996)? Os alunos vivenciarão outras realidades do ponto de vista dos espaços disponíveis para a prática esportiva? A resposta é negativa. Ao assentar os seus mecanismos de funcionamento no PME que, como vimos na seção anterior, é vulnerável, o PEE reproduz as mesmas condições e problemas já apontados no PME (SILVA, 2013).

O segundo fundamento, de acordo com Melo e Dias (2009), a concepção de infância, possui limitações que são inerentes ao contexto social e ao público-alvo do PEE, em geral, crianças e adolescentes pertencentes às comunidades vulneráveis socialmente. Concebe que a infância, nesse caso, é uma “(...) fase de aprendizagens que quando bem conduzidas podem orientar melhor seu presente, sem abrir mão da estruturação de um futuro mais promissor (...)” (p. 25) para aqueles indivíduos que participam das atividades do programa. Nesse sentido, ainda segundo estes mesmos autores:

Não cabe, dessa forma, trabalharmos no programa segundo-tempo com a ideia de “caça-talentos” e/ou de constituirmos uma geração esportiva, pois estaremos negando o presente da infância. É preciso considerar os interesses diversificados das crianças, dos adolescentes e dos jovens pelo esporte, inclusive no sentido de que muitos não têm ambições esportivas no sentido profissional, por exemplo (MELO; DIAS, 2009 p. 25).

O papel da aprendizagem nesse caso está de acordo com uma lógica de sociabilidade que garante ao indivíduo apenas o desenvolvimento de mecanismos de convivência com as situações de vulnerabilidade social.

A vertente “alunos em tempo integral” que confere essas características, por meio do PME, quando articulada a esse fundamento pedagógico do PEE, estabelece uma lógica que é contraditória com a ideia de “reversão do quadro atual de injustiça, exclusão e vulnerabilidade social” (MELO; DIAS, 2009 p. 25). Sempre é mais realista atribuir a qualquer programa educacional um papel sociopolítico de democratização do conhecimento, expansão da formação humana, contribuição da ampliação da visão de mundo e mesmo garantia de direitos aos alunos, do que defender que um Programa (qualquer que seja) irá reverter o quadro de “injustiça, exclusão e vulnerabilidade social” (seja lá o que isso queira dizer), uma vez que isso limita o olhar sobre a natureza das questões sociais.

O terceiro fundamento, o desenvolvimento humano, é considerado a partir de:

(...) aspectos macroeconômicos (...) aspectos relativos aos períodos de desenvolvimento (infância, adolescência, adulta e idosa), bem como a adoção por parte das pessoas de atitudes que expressem solidariedade, cooperação, respeito individual e coletivo (...). No entanto, se estamos exercendo uma reflexão sobre as ações desenvolvidas num projeto social do porte do programa Segundo Tempo, principalmente pautado na ideia de minimizar as consequências dos riscos sociais a que crianças, adolescentes e jovens estão submetidos em alguns cenários sociais, convém avançarmos no conceito de desenvolvimento humano e vinculá-lo aos aspectos relativos ao desenvolvimento da pessoa para o exercício pleno da cidadania (MELO; DIAS, 2009 p. 28).

Façamos uma crítica a tal fundamento presente no PEE por partes. Primeiro como considerar os “aspectos macroeconômicos” sem questionar as causas que levam as desigualdades socioeconômicas, cujo público-alvo do programa está submetido? O próprio documento que estamos analisando sugere isso:

Não é nosso propósito entrar no mérito para saber se as desigualdades sociais e os riscos que delas decorrem são frutos unicamente das características macroeconômicas dos países desenvolvidos ou em desenvolvimento, como é o caso do Brasil (MELO; DIAS, 2009 p. 18).

Segundo, como adotar práticas visando a “solidariedade, cooperação, respeito individual e coletivo” sem problematizar estruturalmente as relações que determinam as desigualdades?

Em terceiro lugar, como avançar no conceito de desenvolvimento humano visando à cidadania se o público-alvo do PEE, nas diferentes realidades em que ele está inserido, carece de oportunidades básicas? É possível afirmarmos que em “zonas de vulnerabilidade”, em geral, as escolas públicas são precárias, não existindo acesso aos equipamentos esportivos de qualidade, entre outros.

Por fim, ao comparar uma política de governo a um projeto social, Dias e Melo (2009) levam água ao moinho neoliberal presente nas formulações do Banco Mundial que analisamos na primeira seção. Por isso é necessário tentar captar o que se pretende afirmar quando estes autores fazem referência aos “projetos sociais”, considerando a polissemia do termo. Por vezes ações governamentais, executadas por entes estatais ou por organizações privadas com financiamento estatal, recebem essa denominação. Nesses casos, consideramos essa denominação como um equívoco, na medida em que o termo projetos sociais remete às ações plenamente privadas, a partir de financiamento de empresas e execução dos organismos na sociedade civil. A confusão desses conceitos deixa imensas portas abertas à privatização explícita ou indireta da ação estatal (MELO, 2011).

Já o quarto fundamento do programa Segundo Tempo que serve ao programa Esporte da Escola, “esporte como prática da cultura”, estabelece que: “O objetivo é qualificar as ações relacionadas ao esporte para que seja efetivado de maneira a produzir a apropriação crítica das práticas esportivas e dos usos do corpo na cultura contemporânea” (MELO; DIAS, 2009 p. 22).

Na área acadêmica da Educação Física a presença ou não do esporte como seu conteúdo (assim como suas polêmicas) rendeu um extenso debate. Diferentes foram os autores que trataram desse dilema, ora defendendo a utilização do esporte de forma crítica (ASSIS, 2007, VAGO, 1996), ora defendendo que a sua utilização poderia reproduzir as regras do jogo capitalista (BRACHT, 1992). Apesar de reconhecermos que o esporte é um dos elementos constituidores dessas regras, entendemos também que ele deva ser desenvolvido na escola, justamente por essa característica. Isso implica na possibilidade de vivência crítica e criativa de diversos elementos que envolvem o esporte.

Como conteúdo da disciplina Educação Física na escola o esporte poderia ser tratado como conhecimento a ser apreendido e vivenciado pelo maior número possível de alunos e alunas das turmas com todas as suas características intrínsecas (competição, desempenho e regras universais) sem nenhum mecanismo de distinção. Como parte dos programas que visam à educação integral em tempo integral na escola a vivência do esporte, nesse caso, funcionaria, apenas, como uma oficina de ocupação do tempo escolar. A vertente que orienta esse programa, “alunos em tempo integral”, conforme expressamos na seção anterior, é um impeditivo para construção de uma “prática cultural” para todos os alunos, pois não existem condições normativas que assegurem isso.

CONCLUSÃO

É possível afirmarmos que o Programa Esporte da Escola (PEE), uma revisão do Programa Segundo Tempo, se encontra em perfeito alinhamento com aquilo que o Programa Mais Educação, por meio da vertente “alunos em tempo integral”, apresenta como “inovador”, isto é, a estratégia administrativa que é utilizada nas escolas públicas para o seu desenvolvimento.

O PEE se adequa à intersetorialidade ao induzir que os municípios e as próprias escolas públicas viabilizem as parcerias com organismos privados de diversas naturezas para o desenvolvimento das oficinas esportivas; ele se adequa a uma problemática ideia de diversificação das atividades escolares, na medida em que pouco dialoga com as necessidades pedagógicas da escola pública, justamente, por se basear, diferente do que até então ocorria no PST, no trabalho de voluntários com duvidosa capacidade de condução de dinâmicas escolares; e ele se adequa a uma lógica de participação comunitária que transfere para a comunidade parte das responsabilidades relativas ao acesso às oportunidades escolares, como se isso, por si só, garantisse a sua participação.

Essas características, por assim dizer, também estão alinhadas as recomendações do Banco Mundial. Isso significa que a burguesia brasileira se encontra associada e desenvolvendo o modo operante recomendado pela burguesia internacional, por meio de seu principal intelectual orgânico. O modelo de dominação e condução das contradições do capitalismo é sincrônico. Por isso afirmamos que o PEE não possui a capacidade de colocar em prática os seus objetivos de universalização do acesso à prática esportiva por meio da escola. Pelo contrário, o que se vivencia nas escolas públicas são práticas que estigmatizam ainda mais as classes populares, dessa vez, não mais como “vulneráveis socialmente”, conforme prevê PME, mas sim como “sobrantes” conforme a previsão do Banco Mundial.

O PEE, nesse sentido, está perfeitamente adequado às necessidades conjunturais da realidade brasileira, na medida em que: ele “otimiza” os escassos recursos existentes para o investimento nos direitos sociais, principalmente devido às medidas de ajuste fiscal que nesse ciclo de desenvolvimento capitalista estão em curso; ele contribui com a manutenção em níveis toleráveis da escassez de oportunidades educacionais.

REFERENCIAS

ASSIS DE OLIVEIRA, Sávio de. **Reinventando o esporte: possibilidades da prática pedagógica**. Campinas: Autores Associados chancela editorial CBCE, 2007.

BANCO MUNDIAL. **Jovens em situação de risco no Brasil: Vol.1- Achados relevantes para as políticas públicas**. Brasília, Banco Mundial, 2007. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/3817166-1185895645304/4044168-1186331278301/20Vol1PortGlos.pdf> Acesso em Mar 2015.

_____. Relatório de Desenvolvimento Mundial 2007. **O Desenvolvimento e a próxima geração**. Banco Mundial. Nova Iorque, 2007. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/INTWDR2007/Resources/1489782-1158107976655/overview-po.pdf> Acesso em Mar 2015.

BRACHT, Walter. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992. p. 122.

BRASIL. **Gestão intersetorial no território**. Brasília-DF: MEC/Secad, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseducacao.pdf Acesso em Mar 2015.

_____. **Rede de saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação Integral**. Brasília-DF: MEC/Secad, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf Acesso Mar 2015.

_____. INEP. Resumo técnico: Censo escolar2010. Brasília:MEC/Inep,2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos> Acesso nov. 2014.

_____. INEP. Resumo técnico: Censo escolar2013. Brasília:MEC/Inep,2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolarresumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdfAcesso nov. 2014.

CAVALIERE, Ana Maria Vilela. Escolas de tempo Integral versus alunos em tempo integral. *In*: MAURÍCIO, Lucia Velloso(org):**Em aberto:educação integral em tempo integral**. v. 22,n.80,abr. 2009.p. 51-63.

_____. Políticas especiais no ensino fundamental. *In*: **Políticas Públicas, Movimentos Sociais: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. FONTOURA, Helena Amaralda (org.). Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011. Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/livro3.pdf> Acesso em jan 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e Educação Brasileira: católicos e liberais**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984. 201p.

_____. Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educação e Sociedade**, Campinas-SP: vol. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a12.pdf> Acesso em jan 2015.

DELORS, Jacques (org.). Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: MEC: UNESCO, 2002. 287p.

FAURE, Edgar. **Aprender a ser**. São Paulo: Difusão Editorial do Livro, 1977. 454p.

LECLERC, Gesuína. Programa Mais Educação e Práticas de Educação Integral. MOLL, Jaqueline (Org). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre-RS: Penso, 2012. p. 307-318.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.

MARTINS, André Silva. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009. 279p.

MELO, José Pereira de; DIAS, João Carlos Neves de Souza e Nunes. Fundamentos do programa segundo tempo: entrelaçamentos do esporte, do desenvolvimento humano, da cultura e da educação. *In*: OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de; PERIM, Gianna Lepre (org.). **Fundamentos pedagógicos do programa segundo tempo: da reflexão à prática**. Maringá-PR: Eduem, 2009. p. 17-47.

MELO, Marcelo. **Esporte e dominação burguesa no século XXI: a agenda dos Organismos Internacionais e sua incidência nas políticas de esportes no Brasil de hoje**. 2011. 344f. Tese (Doutorado em Serviço Social). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

MOLL, Jaqueline. **Um paradigma contemporâneo para a educação integral**. *Pátio Revista Pedagógica*. Porto Alegre (RS): p. 12 – 15. Ago / Out 2009.

_____. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. MOLL, Jaqueline (Org). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre-RS: Penso, 2012. p. 129-146.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de; PERIM, Gianna Lepre. Apresentação. *In*: OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de; PERIM, Gianna Lepre (org.). **Fundamentos pedagógicos do programa segundo tempo: da reflexão à prática**. Maringá-PR: Eduem, 2009. p. 07-16.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986.

SANTOS, Tiago Luiz Alves dos. **Inovações e desafios do programa Bairro Escola de Nova Iguaçu/RJ**. 2010. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

SAVIANI, Demerval. Plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação e sociedade**. Campinas – SP: vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da. **Interesses, dilemas e a implementação do programa Mais Educação no município de Maricá (RJ)**. 2013, 275f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

TEIXEIRA, Anísio. **Educação Para a Democracia: Introdução a Administração Educacional**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997. 263 p.

VAGO, Tarcísio Mauro. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente: Um diálogo com Valter Bracht. **Movimento**, Porto Alegre, ano 3, n. 5, 2 de set. 1996.p. 4-17