

PATRICIA BUSS

**OS IMPACTOS DE PROGRAMAS SOCIEDUCATIVOS DO
GOVERNO FEDERAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DO
ESVAZIAMENTO DO CONTEÚDO À VIRADA
ASSISTENCIALISTA DA ESCOLA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Luciana Pedrosa Marcassa.

Florianópolis (SC)
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Buss, Patricia

OS IMPACTOS DE PROGRAMAS SOCIEDUCATIVOS DO GOVERNO
FEDERAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DO ESVAZIAMENTO DO
CONTEÚDO À VIRADA ASSISTENCIALISTA DA ESCOLA / Patricia
Buss ; orientadora, Luciana Pedrosa Marcassa -
Florianópolis, SC, 2016.

201 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Educação Física Escolar. 3. Política
Educativa. 4. Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina.
5. Função Social da Escola. I. Marcassa, Luciana Pedrosa .
II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós
Graduação em Educação. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

“Os impactos de programas socioeducativos do Governo Federal na Educação Física escolar: do esvaziamento do conteúdo à virada assistencialista da escola.”

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 08/09/2016

Dra. Luciana Pedrosa Marcassa (PPGE/CED/UFSC-Orientadora)

Dra. Anegleyce Teodoro Rodrigues (UFG - Examinadora)

Dra. Olinda Evangelista (PPGE/CED/UFSC-Examinadora)

Dra. Astrid Baecker Avila (EED/CED/UFSC-Examinadora)

Dr. Édson Marcelo Húngaro (UNB-Suplente)

Dra. Eneida Oto Shiroma (PPGE/CED/UFSC-Suplente)

PATRICIA BUSS

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/SETEMBRO/2016


Elson Antonio Paiva
Coordenador do Programa de pós-Graduação em Educação
PPGE/CED/UFSC

Dedico esse trabalho a todos os estudantes e trabalhadores da Educação. Em especial aos estudantes presentes nas ocupações em Escolas e Universidades no ano de 2016. Pela força, coragem e resistência na luta constante por uma Educação pública, gratuita e de qualidade para todos.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer à minha orientadora, Luciana Marcassa, pelos conhecimentos transmitidos em todos esses anos que trabalhamos juntas. Pelo carinho, atenção, amizade e acolhida de sempre. Agradeço especialmente pela dedicação e paciência comigo na construção desta dissertação. Pelo meu crescimento enquanto pesquisadora e professora, você sempre será uma referência. Obrigada por acreditar e confiar em mim, mais do que eu mesma. Deixo aqui minha gratidão, meu carinho e minha admiração pela pessoa e pela profissional que és.

Às professoras da banca, Aneleyce Teodoro Rodrigues, Astrid Baecker Avila e Olinda Evangelista, pelas ricas contribuições no texto de qualificação e defesa, essenciais para qualidade e maior aprofundamento do texto.

Aos professores das linhas Trabalho e Educação e Estado e Políticas Públicas, em especial à Célia Vendramini, Eneida Oto Shiroma e Olinda Evangelista, pelas ricas discussões e contribuições nas disciplinas do curso.

Aos colegas do Núcleo das Transformações do Mundo do Trabalho (TMT), obrigada pelos momentos compartilhados, pelas discussões e aprofundamentos, essenciais para a análise desta pesquisa, bem como para minha formação pessoal e profissional. Pelo espaço de militância na Universidade Pública, por me proporcionarem o conhecimento para além da teoria e também pelo trabalho coletivo, engajamento político, de luta e resistência contra os ataques aos estudantes e à classe trabalhadora.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudos, que me proporcionou dispor de mais tempo para dedicar-me aos estudos.

À turma de mestrado da Linha Trabalho e Educação (2014), Leticia, Rafael e Maicon, foi um imenso prazer fazer parte dessa turma! Cada um com seu acúmulo e sua história; aprendi muito com vocês. Em especial à Leticia, pela parceria nos trabalhos, pelas angústias e vitórias compartilhadas. Sem sombra de dúvida, você é um dos presentes que o mestrado me deu.

Aos amigos lindos que a pós-graduação colocou em meu caminho, alguns antes e outros ao longo desses dois anos, Kamille, Joana, Stela, Joce, Vanessa, Deise, Glademir, Claudia, Fabiana, Gilberto, entre outros. Gratidão pelos conhecimentos compartilhados e pela ótima convivência que tive com cada um de vocês; uns mais, outros menos, mas cada um de uma forma especial. Em particular, agradeço à

Cláudia, por não medir esforços ao me auxiliar na análise dos dados desta pesquisa. Obrigada, querida!

A todos os meus amigos e amigas, de Vidal Ramos, de Floripa e de tantos outros lugares, pelos incentivos, pela paciência nas ausências, pelo acolhimento nas angústias, enfim, por sempre torcerem por mim. Que sorte ter vocês em minha vida!

Ao meu companheiro de vida, Baiano. Pelo amor, carinho e atenção de sempre. Por acreditar em mim. Pelos momentos de compreensão e paciência nas ausências durante esses dois anos de estudo. Obrigada por dividir comigo sua vida e compartilhar suas teorias, explicações e descobertas sobre a natureza, a ciência e o mundo. Por tudo que vivo e aprendo contigo, todos os dias!

À minha família, pai e mãe, pelo amor incondicional e o apoio de sempre na concretização dos meus sonhos. Pela acolhida e pelo suporte emocional e material para finalização desta dissertação. Obrigada por tudo que fizeram e fazem por mim, sobretudo educação, amor e carinho. Aos meus irmãos, pela parceria e torcida de sempre. Aos meus sobrinhos lindos, vocês são a linha que costura a nossa família, obrigada por existirem! Tia Pati ama muito vocês! A todos vocês, família, agradeço por fazerem parte da minha história, por respeitarem as minhas escolhas e pelo ser humano que sou. Muito amor por todos vocês!

Enfim, agradeço a todos e todas que de alguma maneira contribuíram, durante esses dois anos, para o meu aprendizado e para concretização desta dissertação.

Nada é impossível de mudar

Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.

Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é
de hábito como coisa natural, pois em tempo de
desordem sangrenta, de confusão organizada, de
arbitrariedade consciente, de humanidade
desumanizada, nada deve parecer natural nada
deve parecer impossível de mudar.

Bertolt Brecht

RESUMO

Nesta pesquisa, analisamos a relação entre o componente curricular Educação Física e alguns programas socioeducativos do Governo Federal voltados às escolas públicas brasileiras, especificamente o Programa Mais Educação (PME), Programa Segundo Tempo (PST), Programa Atleta na Escola (PAE) e Programa Saúde na Escola (PSE), verificando suas consequências e implicações no contexto escolar. O estudo corresponde ao período entre os anos de 2014 e 2015, nos quais analisamos a realização dos programas socioeducativos nas escolas, ainda que estes programas tenham sido criados e implementados ao longo dos governos Lula e Dilma (2003-2015). Para delimitar o campo empírico, foram selecionadas três escolas públicas estaduais pertencentes aos territórios do Maciço do Morro da Cruz, em Florianópolis, Santa Catarina, que recebem crianças e jovens de baixa renda e possuem Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) baixo, portanto, escolas alvo desses programas. Considerando que esses programas socioeducativos propõem oficinas de práticas corporais e esportivas, interrogamos como elas são oferecidas, qual a perspectiva de abordagem dessas atividades corporais e de que forma interagem com os tempos, espaços, conteúdos, métodos, objetivos e conhecimentos da Educação Física. Para tanto, realizamos um balanço da produção acadêmica sobre o tema e entrevistas semiestruturadas com diretores, professores de Educação Física e coordenadores dos programas. A sistematização dos dados nos levou a organizar três eixos de análise: a apropriação e esvaziamento dos conteúdos da Educação Física; a precarização das condições materiais das escolas, com responsabilização do professor; e a ampliação do escopo de ação da escola pública articulada à mudança de sua finalidade e especificidade. Concluímos que a implantação dos programas PME, PST, PAE e PSE na escola impactam negativamente sobre o componente curricular Educação Física, uma vez que reduzem seu objeto de ensino a mera atividade física responsável pela descoberta de talentos esportivos, pela identificação de problemas relacionados à saúde e pela ocupação do tempo das crianças por meio de atividades recreativas. Mas os programas ainda criam problemas e desafios para a escola em geral, haja vista que intensificam e precarizam ainda mais o trabalho do professor, concorrem por espaços e instalações insuficientes e sucateadas, diversificam os profissionais que atuam na escola, admitindo sujeitos sem habilitação para o trabalho pedagógico. Isso tudo tem colaborado

para ampliar as ações e responsabilidades da escola, uma vez que sua tarefa específica de viabilizar a apropriação do conhecimento elaborado e possibilitar o acesso à cultura é desviada e esvaziada. Assim, a finalidade da escola se vê comprometida, como instituição educativa e direito social, à medida que secundariza o trabalho pedagógico envolvendo os conteúdos curriculares para se tornar uma agência prestadora de serviços e de assistência social.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Escola Pública. Política Educacional. Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. Função Social da Escola. Conhecimento Escolar.

ABSTRACT

In this research we have analyzed the relation between the Physical Education curriculum component and some of the Federal Government programs for public schools in Brazil, specifically the More Education Program (MEP), Second Time Program (STP), Athletes at School Program (ASP) and Health at School Program (HSP) we related all these programs to Physical Education School, we also have verified the consequences and implication in the school context. The study corresponds to the period between 2014 and 2015, in which we analyze the implementation of socio-educational programs in schools, even though these programs were created and implemented throughout Lula's and Dilma's governments (2003-2015). To delimit the empirical field, we selected three public schools in Florianopolis-SC in "Maciço do Morro da Cruz" which the kids and youth families have low-income and also have low Basic Education Development Index (BEDI), therefore those schools are targeted by these programs. Considering the fact that these federal programs offer educational social activities that include bodily and sports practices, we questioned how those programs were offered, which approach prospect of these bodily activities, and how they interacted with time, space, content, methods, goals and knowledge of Physical Education. We performed an assessment of the academic literature on the subject and semi-structured interviews with schools' principals, sport science teachers and coordinators of programs. The systematization of the data led us to organize three analysis axes: the appropriation and emptying of the contents and knowledge in Physical Education, the precariousness of the material and subjective conditions of schools with teacher responsibilities, and the extension of action scope public school and changing its purpose and specificity. We concluded that the implementation of the programs, MEP, SSP, ASP and HSP at school negatively impacted on the Physical Education curriculum component, since they reduce their teaching objective to mere physical activity responsible for discovering new sports talents, the identification of health-related problems and the children's time occupation through recreational activities. However the programs also create problems and challenges for the school in general, considering that they enhance and further make precarious the teacher's work, competing for space and inadequate and scrapped facilities, they diversify the professionals working at school, admitting workers without qualification to do the pedagogical work. This has all contributed to expand the actions and responsibilities of the school, since its specific

task of enabling the appropriation of the knowledge elaborated and allowing the access to the culture is diverted and emptied. Thus, the purpose of the school is compromised, as an educational institution and social right, as it turns secondary the pedagogical work involving the curricular contents to become an agency providing services and social assistance.

Keywords : Sports Education. Public School. Educational Politics. State Education in Santa Catarina. Social function of the School. School Knowledge.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sujeitos participantes da pesquisa.....	45
Quadro 2 – Oficinas do Programa Mais Educação no ano de 2015 (escola A)	46
Quadro 3 – Oficinas do Programa Mais Educação no ano de 2015 (escola B)	52
Quadro 4 – Teses e Dissertações sobre o PST (2009-2010)	61
Quadro 5 – Trabalhos selecionados em periódicos (2003-2013).....	62
Quadro 6 – Trabalhos selecionados em anais de congresso (2010-2011)	63
Quadro 7 – Teses e Dissertações sobre o Programa Mais Educação (2009-2014).....	64
Quadro 8 – Trabalhos selecionados em anais de congresso (2011).....	65
Quadro 9 – Trabalhos de Conclusão de Curso sobre o Programa Atleta na Escola (2015).....	65
Quadro 10 – Trabalhos selecionados em periódicos (2015)	66

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número total de trabalhos selecionados de acordo com os programas (2003-2015).....	60
--	----

LISTA DE SIGLAS

- ACT – Admitido em Caráter Temporário
- ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
- CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
- CDS – Centro de Desportos
- CIESE – Comissão Intersetorial de Educação e Saúde na Escola
- COB – Comitê Olímpico Brasileiro
- CONCOCE – Congresso Centro-Oeste de Ciências do Esporte
- CPB – Comitê Paraolímpico Brasileiro
- CREF – Conselho Regional de Educação Física
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- ESF – Equipes de Saúde da Família
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- GT – Grupo de Trabalho
- GTI – Grupos de Trabalho Intersetorial
- GTT – Grupo de Trabalho Temático
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
- ME – Ministério do Esporte
- MEC – Ministério da Educação

MINC – Ministério da Cultura
OIT – Organização Internacional do Trabalho
ONG – Organização Não Governamental
PAE – Programa Atleta na Escola
PC do B – Partido Comunista do Brasil
PDDE – Programas Dinheiro Direto na Escola
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PENOA – Programa Estadual de Novas Oportunidades de Aprendizagem
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME – Programa Mais Educação
PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar
PPEL – Políticas Públicas de Esporte e Lazer
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROERD – Programa Educacional de Resistência às Drogas
PSDB – Partido da Socialdemocracia Brasileira
PSE – Programa Saúde na Escola
PST – Programa Segundo Tempo
PT – Partido dos Trabalhadores.
RBCE – Revista Brasileira de Ciências do Esporte
Scielo – Scientific Electronic Library Online
SUS – Sistema Único de Saúde
TMT – Transformações do Mundo do Trabalho
TOPAS – Todos Podem Aprender Sempre
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

Unirio – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	25
1.1 PROGRAMA SEGUNDO TEMPO (PST) E PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO (PME).....	28
1.2 PROGRAMA ATLETA NA ESCOLA (PAE)	35
1.3 PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA (PSE)	37
1.4 HIPÓTESES E QUESTÕES NORTEADORAS	42
1.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	43
1.5.1 Escola A	45
1.5.2 Escola B	51
1.5.3 Escola C	54
2 PROGRAMAS RELACIONADOS ÀS PRÁTICAS CORPORAIS: BALANÇO BIBLIOGRÁFICO	59
2.1 PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O PST	61
2.2 PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.....	64
2.3 PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O PROGRAMA ATLETA NA ESCOLA	65
2.4. ANÁLISE DA PRODUÇÃO SOBRE OS PROGRAMAS ESPORTIVOS ESCOLARES E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR	66
2.5 PRIMEIRAS CONCLUSÕES SOBRE O MATERIAL COLIGIDO	98
3 EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA PÚBLICA: O IMPACTO DE PROGRAMAS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO	103
3.1 ESVAZIAMENTO DO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DA ESCOLA	103
3.2 PRECARIZAÇÃO DAS INSTALAÇÕES FÍSICAS DA ESCOLA	125
3.2.1 Utilização da aula de Educação Física para as atividades dos programas	138
3.3 A RESPONSABILIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA.....	146

4.A FUNÇÃO DA ESCOLA FRENTE AOS PROGRAMAS SOCIOEDUCATIVOS DO GOVERNO FEDERAL.....	155
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
REFERÊNCIAS.....	187
APÊNDICE A - Roteiros de entrevistas.....	199

1 INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa analisamos o impacto sobre o componente curricular Educação Física de alguns programas socioeducativos do Governo Federal voltados às escolas públicas brasileiras, especificamente o Programa Mais Educação (PME), o Programa Segundo Tempo (PST), o Programa Atleta na Escola (PAE) e o Programa Saúde na Escola (PSE), verificando suas consequências e implicações no contexto escolar. Os referidos programas possuem objetivos diferenciados, porém todos apresentam algo em comum: a relação e/ou aproximação com a disciplina Educação Física na escola. Nesse sentido, buscamos conhecer quais os interesses justificam a presença desses programas na escola pública e quais as relações, isto é, as consequências e impactos dos referidos programas na Educação Física Escolar.

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa maior chamada *Juventude pobre e escolarização: relações com a escola, o trabalho e a cultura em territórios de precariedade*. Essa pesquisa está em andamento e é realizada pelo Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho (TMT), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), do qual fazemos parte.

Cumpra esclarecer que os programas socioeducativos pesquisados estão vinculados a uma política maior destinada aos países capitalistas. Os organismos multilaterais, em conjunto com o Estado, desenvolvem algumas políticas sustentadas pelo discurso de melhoria na aprendizagem e no nível de escolaridade, tendo em vista diminuir os níveis de pobreza¹ dos países. A esse respeito, Vaz (2014, p. 3) sustenta “a hipótese de que a educação faz parte das estratégias político-ideológicas da globalização² no processo de instituição das políticas de ajuste econômico, em busca de manter a pobreza sob controle”. A autora percebe também que tais discursos trazem para o indivíduo a responsabilidade por sua condição de classe social, considerando que “tais orientações, não derivam de imposições unilaterais, mas de um pacto entre frações de capital nacional e internacional”. (VAZ, 2014, p. 12).

¹ Termo utilizado na documentação e nos discursos do Banco Mundial (BM) que oculta a relação Capital-Trabalho e representa, portanto, um grau ideológico de classe.

² Segundo Fontes (2010), o termo globalização atua com um simulacro das relações de subordinação próprias do capital-imperialismo.

Nesse sentido, é importante lembrar que os referidos programas foram criados ao longo dos 15 anos dos governos dos presidentes Lula (2003-2010) e Dilma (2010-2015³), do Partido dos trabalhadores (PT).

Nesses governos, ainda que um conjunto de programas sociais tenham sido promovidos com o objetivo, em tese, de aliviar a pobreza, dando mais a quem tem menos, esses programas e políticas, pelo caráter compensatório de suas formulações e propósitos, não tinham a intenção de romper com a lógica de funcionamento do sistema capitalista; muito ao contrário. Por isso, torna-se fundamental aqui, do nosso ponto de vista, pensar criticamente o projeto educacional da classe dominante para a classe trabalhadora que está expresso nos programas de nossa pesquisa e que subordinam a escola pública, o professor e os alunos a essas determinações. Para tanto, buscamos compreender de que forma tais programas se efetivam na escola em geral e, especificamente, como impactam no trato pedagógico do conhecimento da disciplina de Educação Física.

Entendemos que a Educação Física, como componente curricular obrigatório, tem por objetivo a viabilização da apropriação do saber elaborado que chamamos de cultura corporal. Nesse sentido, temos acordo com o Coletivo de Autores (1992, p.50) quando definem a Educação Física provisoriamente como uma “prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal”. Os autores acrescentam ainda que

A expectativa da Educação Física Escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade, substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição e confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão nos movimentos – a emancipação -, negando a

³ A presidente Dilma foi impedida de continuar governando, sendo alvo de um processo de *Impeachment*, substituída, interinamente, pelo seu vice-presidente Michel Temer, filiado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

dominação e submissão do homem pelo homem.
(COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.40).

Em pesquisa anterior (BUSS, 2012), realizamos um diagnóstico sobre o componente curricular Educação Física em escolas públicas de Santa Catarina e percebemos que vários podem ser os motivos que deslocam a Educação Física deste campo de possibilidades descrito pelos autores, impactando negativamente no trato do conteúdo e no trabalho do professor. Dentre as principais causas estão a precariedade da infraestrutura e dos materiais das escolas públicas, bem como a constante presença, durante as aulas de Educação Física, de alunos que estão sem o professor das demais disciplinas. Tendo em vista essa realidade, surgiu o interesse de conhecermos os programas que tinham em seu conteúdo as atividades corporais e práticas esportivas, pois, na hipótese que levantamos, a sua presença atrapalharia, trazendo ainda mais dificuldades ao trabalho do professor, comprometendo, dessa forma, o trato pedagógico adequado do conhecimento sobre a cultura corporal, já que, para realizar suas atividades, os programas utilizam os materiais e a infraestrutura da Educação Física e da escola de uma forma geral.

Inicialmente, elegemos para o nosso estudo os Programas Mais Educação, Segundo Tempo e Atleta na Escola⁴. Numa primeira aproximação com as escolas que aderiram aos referidos programas, por meio de conversas informais com os professores de Educação Física, constatamos que o Programa Saúde na Escola também se relacionava com a disciplina. Dessa forma, elegemos como pergunta norteadora da pesquisa: quais os interesses dos programas Mais Educação, Segundo Tempo, Atleta na Escola e Saúde na Escola em relação à escola pública e quais os impactos no componente curricular Educação Física?

O estudo corresponde ao período de 2014 a 2015, no qual analisamos a realização dos programas socioeducativos nas escolas. Nosso objetivo central foi identificar quais são os interesses que justificam a presença dos programas Mais Educação, Segundo Tempo, Atleta na Escola e Saúde na Escola na escola pública, suas consequências para a prática pedagógica da Educação Física e a realização da tarefa especificamente escolar. Dessa forma, pretendemos:

⁴ O contato com os três programas se deu pela experiência profissional da pesquisadora como professora de Educação Física em escolas municipais e estaduais de Florianópolis.

- a) conhecer como os programas Mais Educação, Segundo Tempo, Atleta na Escola e Saúde na Escola vêm se realizando nas escolas públicas selecionadas;
- b) identificar a relação, mudanças e interferências dos programas sobre os conteúdos da Educação Física;
- c) discutir os impactos dos programas nas atividades desenvolvidas pela Educação Física e pelas escolas estudadas.

Apresentamos a seguir os programas escolhidos, para que possamos conhecê-los em suas linhas gerais, ou seja, suas características, ideias e concepções. Nesse primeiro momento, a apresentação destes programas será descritiva e de acordo com os principais documentos oficiais que os regem.

1.1 PROGRAMA SEGUNDO TEMPO (PST) E PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO (PME)

O PST é um programa criado no ano de 2003, por meio da Portaria Interministerial nº 3.497, de 24 de novembro de 2003, pelos Ministérios do Esporte e da Educação (BRASIL, 2003), período que corresponde ao primeiro mandato do governo Lula (2003-2006), cujo Ministro do Esporte fora Agnelo Queiroz (Partido Comunista do Brasil – PC do B); e o Ministro da Educação, Cristovam Buarque (PT). No entanto, o programa é desenvolvido pela Secretaria Nacional de Esporte Educacional no Ministério do Esporte (ME). Ainda de acordo com a Portaria nº 3.497, de 24 de novembro de 200, quando o programa foi desenvolvido o Ministério do Esporte era o responsável por disponibilizar os recursos financeiros e material didático, bem como responsável pelo pagamento de bolsa ou ajuda de custo aos monitores do programa⁵.

Oficialmente, o PST substituiu o Programa Esporte na Escola, criado em 2001, no Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), do Partido da Socialdemocracia Brasileira (PSDB), que tinha como objetivo “democratizar a acesso à prática e à cultura do esporte como instrumento educacional, visando o desenvolvimento integral das crianças, adolescentes e jovens, como meio de formação da cidadania e

⁵ Atualmente o PST segue as normativas do Programa Mais Educação como veremos a seguir.

melhoria da qualidade de vida”⁶ (OLIVEIRA, 2009, p 102). No entanto, pelo seu formato semelhante, podemos dizer que o PST também substituiu o Programa Esporte Solidário. Para esclarecer: o PST,

embora seja mais comumente reconhecido como o sucessor do Programa Esporte na Escola, é, de fato, herdeiro ou descendente não só daquele, como também do Programa Esporte Solidário. O Esporte Solidário existia há mais tempo e possuía uma dinâmica de convênios diretamente com as entidades, enquanto que o Esporte na Escola estava direcionado para as escolas, por meio das secretarias de Educação. (OLIVEIRA, 2009, p.135).

Atualmente, o PST propõe-se “democratizar o acesso ao esporte educacional de qualidade, como forma de inclusão social de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social”. (BRASIL, 2003, p.6). Possui como público-alvo “crianças, adolescentes e jovens com faixa etária a partir de 06 anos de idade, prioritariamente aqueles matriculados nas escolas públicas e expostos aos riscos sociais”. (BRASIL, 2003, p. 6). Os objetivos específicos do programa incluem:

- Oferecer práticas esportivas educacionais, estimulando crianças e adolescentes a manter uma interação efetiva que contribua para o seu desenvolvimento integral;
- Oferecer condições adequadas para a prática esportiva educacional de qualidade;
- Desenvolver valores sociais;
- Contribuir para a melhoria das capacidades físicas e habilidades motoras;

⁶ Ainda no primeiro semestre de 2003, a Secretaria de Esporte Educacional, utilizando os mesmos parâmetros iniciais do Programa Esporte na Escola, formata e lança o Programa Segundo Tempo. Primeiramente, é firmado um protocolo de intenções entre os ministérios do Esporte e da Educação. Em seguida, organiza-se, também a partir de um protocolo de intenções, um projeto-piloto em escolas públicas de Goiás, envolvendo a União, representada pelos ministérios do Esporte e da Educação, o Governo do Estado de Goiás, as Prefeituras de Anápolis e de Goiânia e a Universidade Federal de Goiás (UFG). Seguem-se outras ações até o lançamento formal do programa, em outubro de 2003 (OLIVEIRA, 2009, p.135).

- Contribuir para a melhoria da qualidade de vida (autoestima, convívio, integração social e saúde);
- Contribuir para a diminuição da exposição aos riscos sociais (drogas, prostituição, gravidez precoce, criminalidade, trabalho infantil e a conscientização da prática esportiva, assegurando o exercício da cidadania). (BRASIL, 2003).

No que se refere aos princípios, o programa propõe: a reversão do quadro atual de injustiça, exclusão e vulnerabilidade social; o esporte e o lazer como direito de cada um e dever do Estado; a universalização e inclusão social e a democratização da gestão e da participação (BRASIL, 2003).

As atividades do PST na escola são realizadas no contraturno escolar, em espaços físicos específicos para atividades esportivas definidas, que podem ser tanto o ambiente da escola quanto os espaços comunitários (públicos ou privados). Em tese, o programa deve atender, por grupo, de 70 a 100 crianças, adolescentes e jovens que estejam, prioritariamente, em situação de vulnerabilidade social. Enquanto proposta, as atividades desenvolvidas no PST devem possibilitar:

- A democratização da atividade esportiva, incentivando o acesso de crianças e adolescentes às atividades esportivas educacionais do Programa, sem qualquer distinção ou discriminação;
- Qualidade, fomentando a melhoria da qualidade pedagógica do ensino de atividades esportivas educacionais, principalmente pela oferta contínua de capacitação, de materiais didáticos e esportivos adequados e, ainda, de acompanhamento e avaliações permanentes;
- Segurança, incentivando que a prática das modalidades esportivas, no âmbito do Programa, aconteça com monitoramento e resguarde a integridade das crianças e adolescentes envolvidos no esporte educacional;
- Liberdade de escolha, permitindo que as crianças e adolescentes atendidos exerçam sua liberdade de escolha ao decidir pela prática do esporte educacional, optando, no mínimo, pela participação em três modalidades esportivas, de acordo com seu interesse.
- Autonomia Organizacional, permitindo que as organizações governamentais e não

governamentais interessadas se articulem com estabelecimentos públicos de educação localizados em suas regiões de atuação, objetivando se integrar ao Programa Segundo Tempo;

- Descentralização Operacional, permitindo que o planejamento e a implantação do Programa seja executado pelas Instituições regionais ou locais que mantêm contato direto com o público-alvo do Programa e desenvolvem projetos de inclusão social. (BRASIL, 2003).

Quando desenvolvida, no ano de 2003, a proposta do programa era oferecer, pelo menos, uma modalidade esportiva individual e duas de caráter coletivo nas unidades escolares em que fosse implantado⁷. Além disso, o documento deixa claro que a participação no PST não dispensa os alunos das aulas de Educação Física escolar (BRASIL, 2003). E, vale lembrar, segundo as recomendações,

O monitor para atividades esportivas deve ser um estudante de Graduação regularmente matriculado em cursos de Educação Física ou Esporte, preferencialmente aquele que já tenha cursado o correspondente à primeira metade do curso; (20 horas). (BRASIL, 2003).

O PST se integrou ao Programa Mais Educação⁸, cuja finalidade última é a implementação da proposta de Educação de Tempo Integral nas escolas públicas. No programa Mais Educação estão inseridos macro campos que envolvem várias temáticas como veremos mais adiante. O PST foi incorporado ao programa por meio do macro campo “Esporte e Lazer”. Dentro desse macrocampo estão as modalidades de Atletismo, Basquete, Basquete de Rua, Ciclismo, Corrida de Orientação, Futebol, Futsal, Ginástica Rítmica, Handebol, Ioga, Judô, Karatê, Natação, Programa Segundo Tempo (ME), Recreação/Lazer,

⁷ A Grade de horários deverá ser elaborada de forma a assegurar a cada beneficiado: atendimento no contra turno escolar; no mínimo de 3 (três) vezes por semana e 02 (duas) horas de atividades diárias; oferta mínima de 03 modalidades esportivas, sendo 02 coletivas e 01 individual. As turmas deverão ser compostas por no máximo 35 alunos (BRASIL, 2003, online).

⁸ Atualmente, no governo de Michel Temer, o Programa Mais Educação está suspenso.

Taekwondo, Tênis de Campo, Tênis de Mesa, Voleibol, Xadrez Tradicional e Xadrez Virtual (BRASIL, 2011b).

O Programa Mais Educação foi criado no ano de 2007 (BRASIL, 2007), ano que corresponde ao período do segundo mandato do governo de Lula (2007-2010). Vale lembrar que a portaria do programa foi firmada pelos Ministérios da Educação (MEC), Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), Ministério do Esporte e Ministério da Cultura (MINC) e fomentado pelos Programas Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). De acordo com o documento,

O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral. (BRASIL, 2010).

Como mencionado, o programa aborda várias temáticas incorporadas em macrocampos, quais sejam: Acompanhamento Pedagógico; Educação Ambiental; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Comunicação e Uso de Mídias; Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica (BRASIL, 2011b). Esses macrocampos devem ser trabalhados na escola, de acordo com a proposta, em forma de oficinas, a exemplo da oficina de horta, de Judô, de orientação pedagógica, etc., ministradas por monitores, oficineiros, trabalhadores voluntários, podendo também ser feitas em parceria com Organizações não Governamentais (ONG):

O trabalho de monitoria deverá ser desempenhado, preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas, como, por exemplo, instrutor de Judô, mestre de capoeira, contador de histórias, agricultor para horta escolar, etc. Além disso, poderão desempenhar a função de monitoria, de acordo com suas competências, saberes e habilidades, estudantes da EJA [Educação de Jovens e Adultos] e estudantes do Ensino Médio.

Recomenda-se a não utilização de professores da própria escola para atuarem como monitores, quando isso significar ressarcimento de despesas de transporte e alimentação com recursos do FNDE. (BRASIL, 2013, p. 23).

O Mais Educação “integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral [EI]” (BRASIL, 2013, p. 4).

Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. Fazem parte o Ministério da Educação, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Ministério da Ciência e Tecnologia, o Ministério do Esporte, o Ministério do Meio Ambiente, o Ministério da Cultura, o Ministério da Defesa e a Controladoria Geral da União. (BRASIL, 2013, p.4).

Em tese, o Programa de Educação Integral⁹ propõe como objetivo a melhoria da educação, envolvendo a comunidade, incluindo os pais, ONGs, parcerias, etc:

A Educação Integral também compõe as ações previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação, o qual prevê que a formação do estudante seja feita, além da escola, com a participação da família e da comunidade. Esta é uma estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. É elemento de articulação, no bairro, do arranjo educativo local em conexão com a comunidade que organiza em torno da

⁹ A Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), determina e regulamenta a Educação Básica em tempo integral e os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (art.10, § 3º), indicando que a legislação decorrente deverá normatizar essa modalidade de educação (BRASIL, 2013, p 4).

escola pública, mediante ampliação da jornada escolar, ações na área da cultura, do esporte, dos direitos humanos e do desenvolvimento social (BRASIL, 2013, p. 5).

Ainda de acordo com a proposta, a formulação de uma Educação Integral implica a oferta de outros serviços públicos, a fim de proporcionar uma atenção integral conjugada a proteção social das crianças. Sendo assim, a proposta “pressupõe políticas integradas (intersectoriais, transversalizadas) que considerem, além da educação, outras demandas dos sujeitos, articuladas entre os campos da educação, do desenvolvimento social, da saúde¹⁰, do esporte, da inclusão digital e da cultura” (BRASIL, 2009, p. 28).

Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2013, p. 4).

Presume-se que a ampliação da jornada escolar, por meio da Educação Integral, é aplicada com o objetivo de garantir o direito de aprender, incidindo na diminuição das desigualdades educacionais. Nesse sentido, o Programa Mais Educação criou alguns critérios para definição dos estudantes beneficiados, a saber: estudantes que estão em situação de risco e vulnerabilidade social; estudantes que congregam, lideram, incentivam e influenciam positivamente seus colegas; estudantes em defasagem ano escolar/idade; estudantes dos anos finais da 1ª fase do Ensino Fundamental (4ª série/5º ano) e da 2ª fase do

¹⁰ “Com relação ao tema saúde, a proposta faz referência ao PSE como “uma das ações do PDE e que tem como finalidade contribuir para a formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica, por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde. Em 2008, com base no cruzamento de 100% da cobertura do Programa Saúde da Família com os municípios de baixo IDEB/2005 [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica], definiu-se o público destinatário nos territórios de 646 municípios. Além desses, serão contempladas as escolas do Programa Mais Educação”. (BRASIL, 2009, p.28).

Ensino Fundamental (8ª série/9º ano), entre os quais há maior saída extemporânea; estudantes de séries/anos nos quais são detectados índices de saída extemporânea e/ou repetência; estudantes que demonstram interesse em estar na escola por mais tempo e estudantes cujas famílias demonstrem interesse na ampliação de sua permanência na escola (BRASIL, 2011b).

O programa Mais Educação estabelece a quantia mínima de 100 alunos inscritos para que as atividades possam ter início, no entanto não há limitações quanto ao número máximo de participantes. Cada escola em seu contexto e de acordo com seu respectivo Projeto Político-Pedagógico (PPP) deve estipular as referências para a definição de quantos e quais alunos participarão das atividades. Conforme as recomendações legais,

significa que a escola pode chegar à totalidade de seus estudantes incluídos no programa, de acordo com sua disponibilidade de espaço físico, apoio do sistema de ensino ao qual a escola está vinculada e sua capacidade de articulação com a comunidade. (BRASIL, 2011b, p.15).

1.2 PROGRAMA ATLETA NA ESCOLA (PAE)

Outro programa a ser abordado nessa pesquisa é o Programa Atleta na Escola¹¹, criado no ano de 2013, período que corresponde ao primeiro mandato do Governo Dilma Rousseff (2011-2014), no qual José Aldo Rebelo Figueiredo (PCdoB) comandou a pasta do Ministério do Esporte.

O Atleta na Escola foi desenvolvido pelo Ministério do Esporte e estabeleceu relações com os Megaeventos Esportivos no Brasil. Conforme a proposta do programa, a Copa do Mundo, em 2014, e os jogos Olímpicos, em 2016, constituíram um cenário esportivo ímpar na história brasileira (BRASIL, 2013a). Por essa razão, lançou-se, em 2013, o Programa Atleta na Escola, com os objetivos de

incentivar a prática esportiva nas escolas, democratizar o acesso ao esporte, desenvolver e difundir valores olímpicos e paraolímpicos entre

¹¹ O programa foi desenvolvido nos anos de 2013 e 2014. Em 2015 as escolas não receberam recursos para dar continuidade ao programa, motivo pelo qual ele foi suspenso.

estudantes de educação básica, estimular a formação do atleta escolar e identificar e orientar jovens talentos. (BRASIL, 2013a).

O programa acontece por meio de uma parceria entre o Governo Federal e os Estados, o Distrito Federal, os Municípios, as Escolas Públicas (privadas e federais), os Comitês Olímpico e Paraolímpico Brasileiros e as Confederações Brasileiras de Atletismo, Judô e Voleibol. Estão inseridas no programa as modalidades olímpicas de Atletismo, Judô e Voleibol, além das modalidades paraolímpicas de Atletismo, Bocha, *Goalball*, Judô, Natação, Tênis de Mesa e Tênis em Cadeira de Roda.

O programa, em tese, organiza competições que identificam os talentos em cada modalidade, fazendo posteriormente o acolhimento desses talentos identificados nos jogos escolares.

A primeira etapa das competições, de acordo com a proposta do programa, deve ser realizada pela escola e financiada pelo Programa Atleta na Escola. Em seguida, tem início a etapa municipal, organizada pela Secretaria Municipal de Esporte e/ou Educação e financiada pela Lei 12.395/11, de 16 de março de 2011 (BRASIL, 2011a). A terceira etapa acontece em âmbito estadual, organizada pela Secretaria Estadual de Esporte e/ou Educação e financiada com recursos disponibilizados pela Lei 12.395/11 e pelo Programa Atleta na Escola. A última etapa, de alcance nacional, é organizada pelo Comitê Olímpico Brasileiro (COB) e pelo Comitê Paraolímpico Brasileiro (CPB) e utiliza recursos da Lei 10.264/01, de 16 de julho de 2001 (BRASIL, 2001). A dinâmica das competições estabelece cada etapa como classificatória para a posterior, “de modo que somente os mais destacados atletas escolares de cada estado alcançarão a Etapa Nacional — Jogos Escolares da Juventude — a ser realizada pelo COB e Paraolimpíadas Escolar, realizada pelo CPB”. (BRASIL, 2013a).

A ação Jogos Escolares do programa ATLETA NA ESCOLA tem financiamento para as Etapas Escolar, Regional e Estadual. A intenção é apoiar o desenvolvimento prioritário das modalidades do programa e proporcionar um apoio inédito a realização da Etapa Escolar e um apoio supletivo às competições escolares que já acontecem nos Estados e que são seletivas da Etapa Nacional (Jogos Escolares da Juventude e Paraolimpíadas Escolares).

A percepção do Governo Federal é que apesar das competições escolares já existirem há muitos anos, a Etapa Escolar nunca fez parte do processo de classificação para a Etapa Nacional dos Jogos Escolares e este fato afastou a participação de um grande número de interessados. Para corrigir esta falha e democratizar o acesso dos jovens ao esporte, garantindo assim o dever constitucional do direito universal a prática do esporte, o MEC e o ME decidiram pela proposição e financiamento da Etapa Escolar e o apoio supletivo para as etapas classificatórias seguintes (BRASIL, 2013a).

O professor de Educação Física, por sua vez, tem atuado como coordenador do projeto nas escolas, organizando as competições e demais atividades decorrentes do programa.

1.3 PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA (PSE)

O PSE foi criado em 2007 pelos Ministérios da Saúde e da Educação (BRASIL, 2007a), período que corresponde ao segundo mandato do Presidente Lula (2007-2010), tendo como Ministros da Saúde e Educação, José Gomes Temporão (à época, PMDB; atualmente, PSB) e Fernando Haddad (PT), respectivamente.

De acordo com o Decreto Presidencial nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007, o programa surge com a “finalidade de contribuir para a formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde” (BRASIL, 2007a, p.1). Conforme o documento *Passo a Passo – PSE*, a escola é “um espaço privilegiado para práticas de promoção de saúde e de prevenção de agravos à saúde e de doenças. A articulação entre escola e unidade de saúde é, portanto, uma importante demanda do Programa Saúde na Escola” (BRASIL, 2011, p. 6). Em tese, o programa propõe como objetivo:

I - promover a saúde e a cultura da paz, reforçando a prevenção de agravos à saúde, bem como fortalecer a relação entre as redes públicas de saúde e de educação;

II - articular as ações do Sistema Único de Saúde - SUS às ações das redes de educação básica pública, de forma a ampliar o alcance e o impacto de suas ações relativas aos estudantes e suas

famílias, otimizando a utilização dos espaços, equipamentos e recursos disponíveis;
 III - contribuir para a constituição de condições para a formação integral de educandos;
 IV - contribuir para a construção de sistemas de atenção social, com foco na promoção da cidadania e nos direitos humanos;
 V - fortalecer o enfrentamento das vulnerabilidades, no campo da saúde, que possam comprometer o pleno desenvolvimento escolar;
 VI - promover a comunicação entre escolas e unidades de saúde, assegurando a troca de informações sobre as condições de saúde dos estudantes; e
 VII - fortalecer a participação comunitária nas políticas de educação básica e saúde, nos três níveis de governo. (BRASIL, 2007a, p.1).

O público-alvo do PSE é composto de estudantes da Educação Básica, gestores e profissionais de educação e saúde, comunidade escolar e, de forma mais amplificada, estudantes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e da EJA. (BRASIL, 2016).

A gestão do PSE é realizada pelos Grupos de Trabalho Intersetoriais (GTI) nos âmbitos federal, estadual, do Distrito Federal e municipal, em conformidade com as diretrizes da Comissão Intersetorial de Educação e Saúde na Escola (CIESE¹²):

Os GTIs devem ser compostos, obrigatoriamente, por representantes das Secretarias de Saúde e de Educação e, facultativamente, por outros parceiros locais representantes de políticas e movimentos sociais (cultura, esporte, sociedade civil, setor privado, [...] entre outros). (BRASIL, 2011, p. 9).

As atividades nas escolas devem ser realizadas pela equipe de Atenção Básica de cada município, a qual pode ser composta pelas equipes de Unidades Básicas de Saúde, Equipes de Saúde da Família (ESF) e equipes de Agentes Comunitários da Saúde. Com a adesão dos municípios ao programa, cada escola indicada passa a contar com uma equipe de Saúde de Atenção Básica de referência para executar conjuntamente as ações, pois a estratégia principal do PSE é

¹² Comissão responsável por estabelecer as diretrizes da política de educação e saúde na escola, em conformidade com as políticas nacionais de educação e com os objetivos, princípios e diretrizes do SUS (BRASIL, 2013).

proporcionar integração e articulação contínuas entre as políticas e ações da Educação e da Saúde, envolvendo as equipes de Saúde da Atenção Básica e toda a rede pública de Educação Básica. Além disso, todas as ações desenvolvidas são articuladas de acordo com os princípios do SUS.

Ainda de acordo com o Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007, as ESFs devem realizar visitas periódicas e constantes às escolas participantes do PSE, para avaliarem as condições de saúde dos educandos, bem como para proporcionar o atendimento à saúde ao longo do ano letivo. Sugere-se que as visitas e o atendimento devam estar de acordo com as necessidades locais de saúde que forem identificadas nas escolas (BRASIL, 2007a).

As atividades e temáticas previstas para serem trabalhadas nas escolas estão divididas em três grandes componentes: Componente I – Avaliação clínica e Psicossocial; Componente II – Promoção e Prevenção da Saúde e Componente III – Formação. Conforme o Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007, tais componentes devem prever as seguintes atividades: avaliação clínica; avaliação nutricional; promoção da alimentação saudável; avaliação oftalmológica; avaliação da saúde e higiene bucal; avaliação auditiva; avaliação psicossocial; atualização e controle do calendário vacinal; redução da morbimortalidade por acidentes e violências; prevenção e redução do consumo de álcool; prevenção do uso de drogas; promoção da saúde sexual e da saúde reprodutiva; controle do tabagismo e outros fatores de risco de câncer; educação permanente em saúde; atividade física e saúde; promoção da cultura da prevenção no âmbito escolar e inclusão das temáticas de educação em saúde no PPP das escolas (BRASIL, 2007a). O planejamento dessas ações deve considerar: o contexto escolar e social e o diagnóstico local de saúde do educando; além disso, todas as ações do PSE devem compactuar com o PPP da escola. (BRASIL, 2016).

Ademais, conforme o documento *Passo a passo PSE – Tecendo caminhos da intersetorialidade* (BRASIL, 2011), para que os objetivos do programa sejam alcançados, sugere-se a interação entre dois setores envolvidos nos campos da gestão, dos planejamentos, dos compromissos e da abordagem onde se encontram as Unidades Escolares e as equipes de Atenção Básica. Acrescenta que,

assim, a sinergia entre as políticas de saúde e de educação pode garantir às crianças, aos adolescentes e aos jovens acesso a uma qualidade de vida melhor e deve considerar que:

- 1 – O momento de atuação das ações realizadas pelas ESF não deve competir ou se sobrepor aos momentos de atuação do professor ou atividade dos educandos;
- 2 – O espaço físico a ser utilizado deve considerar e respeitar a dinâmica de atividades escolares já programadas;
- 3 – Qualquer intervenção da saúde (educativa, preventiva, clínica, etc.) deve também ser pedagógica em sua intenção e execução e em sintonia com a programação pedagógica da escola, e ser contada como momento de aprendizagem (inclusive carga horária simultânea para a escola e para as atividades de saúde realizadas);
- 4 – É necessário e importante que os educandos sejam preparados sobre as atividades em saúde que serão desenvolvidas/realizadas, e não somente avisados. Ou seja: uma atividade clínica – como o exame de vista – deve ser trabalhada anteriormente num contexto interdisciplinar, de forma situada e legítima em sala de aula (seja numa aula de ciências, literatura, história etc.), de maneira que a atividade em saúde a ser desenvolvida/realizada tenha sentido e esteja relacionada com o momento pedagógico ou conteúdo que os alunos estão trabalhando e interessados. (BRASIL, 2011, p. 14).

O financiamento do programa é realizado pelo Governo Federal, por intermédio do Ministério da Saúde. Conforme a Portaria nº 1.413, de 10 de julho de 2013, o incentivo financeiro para custeio das ações a serem realizadas no âmbito do PSE será repassado para o Distrito Federal e para todos os municípios que aderirem ao programa. (BRASIL, 2013b). Ainda conforme a portaria, todas as equipes de Atenção Básica podem se vincular ao PSE. Os recursos serão repassados aos GTIs; estes, por sua vez, deverão cumprir as metas estipuladas pelo Termo de Compromisso assinado por eles durante o processo de adesão ao programa.

O PSE no âmbito do município de Florianópolis se desenvolveu a partir de uma proposta intersetorial entre as Secretarias da Saúde e de Educação. A proposta surge “com o objetivo de garantir à comunidade escolar o acesso às ações e serviços de saúde, dentro das diretrizes do SUS e estimular a participação dessa comunidade na construção de

melhores condições de saúde e qualidade de vida” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 5).

De acordo com o documento sobre o PSE produzido pelo GTI do município de Florianópolis,

entende-se que a construção de cenários mais favoráveis à saúde nas escolas da rede pública municipal de educação se concretizará com ações educativas em saúde na comunidade escolar, a partir do projeto político pedagógico da escola, que estimulem a reflexão e construção de conhecimentos; de referenciais que valorizem a construção coletiva, a participação e a mobilização social; e com apoio e avaliação de políticas públicas que combatam as desigualdades socialmente determinadas. Ao mesmo tempo, que sejam valorizados e otimizados os espaços de participação e controle social como os Conselhos Locais de Saúde, Conselho Municipal de Saúde, Conselhos Escola-Comunidade e Conselhos Tutelares, entre outros (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 4).

Para tanto, o grupo técnico de Florianópolis propõe como objetivo geral do PSE no município a implantação e implementação do programa por meio da integração das redes do Sistema de Educação e do SUS, nas diferentes comunidades adstritas, com a criação de contínua e sustentada articulação entre as Escolas Públicas e as Unidades Básicas/Saúde da Família, por meio da realização de ações dirigidas aos alunos (FLORIANÓPOLIS, 2008). Como objetivo específico, os autores/grupo técnico propõem:

- Avaliar as condições de saúde dos escolares matriculados nas escolas definidas para esta primeira etapa;
- Promover a saúde integral dos escolares e prevenir os problemas de saúde mais prevalentes;
- Realizar o monitoramento e avaliação da saúde dos estudantes;
- Construir estratégia de educação permanente para empoderamento da comunidade escolar, por meio da inserção nos Planos Políticos Pedagógicos de temas relativos à prevenção e promoção de saúde. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 6).

Metodologicamente, o PSE, em Florianópolis, é realizado através de uma ação intersetorial entre a Secretaria Municipal da Saúde, a Secretaria Municipal da Educação e a Secretaria Estadual da Educação: “O programa é desenvolvido nas Unidades Escolares concomitantemente com as Equipes de Saúde da Família, localizadas em Florianópolis, selecionadas pelo Ministério da Saúde, conforme critérios definidos na Portaria Ministerial nº 1861, de 4 de setembro de 2008” (FLORIANÓPOLIS, 2008).

1.4 HIPÓTESES E QUESTÕES NORTEADORAS

Mediante o estudo preliminar dos documentos, as visitas e as conversas informais com os professores de Educação Física das escolas pesquisadas, levantamos algumas hipóteses. A primeira delas está baseada na perspectiva de que os programas cujos conteúdos preveem práticas corporais e esportivas impactam e interferem no trabalho do professor e, portanto, no trato pedagógico da Educação Física, esvaziando-a de um sentido crítico, comprometido com o conhecimento científico e com os valores e práticas emancipadoras que a educação corporal pode promover. A segunda hipótese é a de que os referidos programas chegam às escolas imbuídos de um caráter assistencialista, cujo propósito é muito mais a manutenção das crianças dentro da escola, o controle sobre a classe trabalhadora e a contenção dos focos de instabilidade social do que, de fato, contribuir para melhorar a qualidade da educação e do ensino.

A partir dessas hipóteses levantamos algumas questões norteadoras para este estudo:

- 1) Quais têm sido os argumentos do Governo Federal para divulgar a importância e a necessidade desses programas na escola?
- 2) Quais são as motivações das escolas para aderirem a esses programas?
- 3) Como a Educação Física é afetada do ponto de vista do conteúdo e da metodologia com a implementação desses programas na escola?
- 4) Quais são as possibilidades, limites e contradições desses programas desenvolvidos nas escolas públicas?

1.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para conseguirmos apreender os movimentos de ocultação de interesses de classe na promoção de políticas e programas para a escola pública, faz-se imprescindível utilizar um método que se aproxime da realidade concreta. Assim, elegemos o materialismo histórico-dialético, pois entendemos que este método fornece os instrumentos de análise para a apreensão das múltiplas determinações da realidade. Entendemos que o referencial teórico analítico que subsidia esta metodologia nos possibilita compreender as relações entre os fenômenos, permitindo-nos distinguir a essência da aparência.

Para esta pesquisa qualitativa, partimos de uma revisão da bibliografia sobre os programas abordados neste estudo, a fim de conhecer como se dá a relação entre os programas Mais Educação, PST, Atleta na Escola, PSE e a disciplina de Educação Física, assim como a própria escola. O recorte temporal foi delimitado a partir das portarias dos programas, limitando a busca nas bases de dados ao período entre os anos de 2001 e 2015.

Também se fez pertinente a realização de entrevistas semiestruturadas com diretores, professores de Educação Física e coordenadores do Programa Mais Educação. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Depois de organizado o material, desenvolvemos categorias de análise, com base nas interpretações e reflexões relacionadas ao objetivo da pesquisa e do campo empírico. A partir das categorias, juntamente com os referenciais teóricos, fundamentamos as discussões acerca do problema, que são apresentadas no capítulo três deste trabalho.

Além disso, foram consultados documentos norteadores, tais como portarias, decretos e relatórios dos programas produzidos pelas escolas. No entanto, é válido esclarecer que a pesquisa focou na execução dos programas e não na documentação propriamente dita dos mesmos.

Como campo de pesquisa, escolhemos três escolas públicas localizadas no município de Florianópolis, pertencentes à rede estadual de educação de Santa Catarina. São três escolas que fazem parte da pesquisa *Juventude pobre e escolarização: relações com a escola, o trabalho e a cultura em territórios de precariedade*, realizada pelo grupo TMT da UFSC. Dentre as 10 escolas incluídas na pesquisa maior, a escolha pelas escolas A, B e C se deve à adesão destas aos programas estudados nesta pesquisa. Além disso, são escolas situadas em zonas de violência, que recebem crianças e jovens de baixa renda e possuem

IDEB baixo e, portanto, são alvos de políticas compensatórias, imbuídas do propósito de melhorar a “qualidade da educação”, a exemplo dos programas da nossa pesquisa.

As três escolas fazem parte da comunidade do Maciço do Morro da Cruz, que está localizada na região central de Florianópolis. De acordo com os dados da prefeitura de Florianópolis, o Maciço do Morro da Cruz corresponde a uma área de 2.150.000m², com população total estimada em 22.566 habitantes, distribuídos entre 16 comunidades. Trata-se de uma comunidade periférica da cidade. Conforme Dantas (2012), uma das primeiras comunidades a ser ocupada nesse local foi a do Mont Serrat. Dentre as pessoas que a ocuparam estavam escravos fugidos e recém-libertados, militares pobres, além de negros e pobres que foram expulsos da área central de Florianópolis e de cidades próximas. Segundo o autor, a população em geral é composta por moradores cuja condição econômica caracteriza-se por empregos temporários e de baixos salários, sendo a construção civil a maior empregadora da força de trabalho masculina, e o trabalho doméstico da força de trabalho feminina.

Entendemos que ao estudar o contexto escolar, faz-se importante conhecer um pouco da história e do processo de ocupação, bem como o contexto em que vivem os atuais moradores da comunidade. Concordamos com Dantas (2012, p. 45) quando afirma que

não é possível descolar o espaço social (onde habitam as crianças e jovens das comunidades dos morros e encostas de Florianópolis) da relação com os processos de escolarização das unidades de ensino que atendem majoritariamente este público escolar.

Assim sendo, no Quadro 1, temos a relação dos sujeitos participantes desta pesquisa:

Quadro 1 – Sujeitos participantes da pesquisa

Escola	Participante	Formação	Vínculo com a Instituição
A	Diretora A	Matemática	Professora efetiva ¹³
	Professora A	Educação Física	Professora efetiva
	Coordenadora A	Pedagogia	Professora ACT ¹⁴
B	Professora B	Educação Física	Professora efetiva
	Coordenadora B	Pedagogia	Professora ACT
C	Diretor C	Educação Física	Professor efetivo
	Professor C	Educação Física	Professor ACT

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Mostraremos, a seguir, as características gerais de cada escola, isto é, equipe pedagógica, professores, alunos e contaremos um pouco sobre o funcionamento dos programas objeto de nossa pesquisa.

1.5.1 Escola A

A escola A foi fundada em fevereiro de 1974, mantida pelo Estado de Santa Catarina e administrada pela Secretaria do Estado de Educação. No ano de 2015, atendeu a 487 alunos do 1º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio. Os alunos são oriundos da comunidade local e de bairros próximos à escola, em sua maioria oriundos do Maciço do Morro da Cruz.

O corpo administrativo da escola é composto pela Direção Geral, dois assistentes técnicos pedagógicos, uma supervisora escolar e uma assistente de educação. O corpo docente, no ano de 2015, compunha-se de quinze professores efetivos e dezessete professores Admitidos em Caráter Temporário (ACT).

Nesse ano, os programas e projetos que estavam em vigor na escola eram: O Programa Mais Educação, Programa Estadual de Novas Oportunidades de Aprendizagem (PNOA), Programa Institucional de

¹³ Professor aprovado em concurso público.

¹⁴ Admitido em Caráter Temporário.

Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e um projeto de Dança criado e desenvolvido pela própria escola.

A escola A aderiu ao Programa Mais Educação no ano de 2008 e desde essa data tem reiterado a adesão anualmente. De acordo com a Diretora A, o programa foi ofertado à escola em razão do seu baixo IDEB e de sua localização em região de vulnerabilidade social, onde atende às comunidades mais carentes. No ano de 2015, o Mais Educação foi coordenado pela Coordenadora A. Foi o primeiro ano em que a Coordenadora atuou no Programa Mais Educação e também nessa escola. Vale lembrar que ela é formada em Pedagogia (requisito para admissão no cargo de coordenadora do programa) e foi contratada em caráter temporário, pelo período de um ano.

As oficinas que aconteceram no ano de 2015 na escola A foram: oficina da horta (ministrada por alunos do curso de graduação de Agronomia da UFSC), informática (ministrada pelo professor de informática), *Jiu-jitsu* (professor de *Jiu-jitsu*, morador da comunidade), práticas esportivas (PST), (ministrada por estudantes de Educação Física) e reforço escolar (ministrada pela professora responsável pelo PNOA). A escolha das oficinas foi de acordo com a estrutura da escola e disponibilidade dos monitores para ministrar as oficinas. Segue abaixo o quadro com a programação semanal das oficinas do Mais Educação da escola A.

Quadro 2 – Oficinas do Programa Mais Educação no ano de 2015 (escola A)

Dia	Matutino	Vespertino
2ª feira	Horta/ <i>Jiu-jitsu</i>	Horta/ <i>Jiu-jitsu</i>
3ª feira	Informática	Horta
4ª Feira	<i>Jiu-Jitsu</i>	Leitura e Orientação Pedagógica
5ª feira	Práticas Esportivas (PST)	Informática
6ª feira	Horta	Práticas Esportivas (PST)

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

O recurso do programa que a escola A recebeu no ano de 2015 é referente a segunda parcela do ano de 2014, que não fora repassada no prazo avençado. Assim, o ano de 2015 iniciou sem recursos para o

programa¹⁵. Por essa razão, no início do ano, a Coordenadora relatou que encontrou muita dificuldade para coordenar o programa, tendo em vista a falta de recursos para contratar oficinairos. Dessa forma, apenas duas oficinas puderam ser iniciadas: a de *Jiu-jitsu*, ministrada por um morador da comunidade, e a oficina de informática, ministrada pelo professor de informática da escola, ambas realizadas com trabalho voluntário. A Coordenadora A assumiu a oficina de orientação pedagógica.

Por relato da própria Coordenadora, isso dificultava e muito o seu trabalho, pois não permitia que coordenasse, de fato, o programa. Além disso, por falta de oficinairos, foi preciso improvisar outras oficinas, por requisição dos próprios alunos, a exemplo da oficina de práticas corporais (PST). Para a realização dessa oficina, muitas vezes foi necessário usufruir do material e do espaço destinados à Educação Física, dependendo do que os alunos quisessem fazer. Por não dominar os conhecimentos da área, a Coordenadora fazia apenas um acompanhamento, no sentido de cuidar da turma, jogando e brincando com os alunos. Em outras oportunidades, quando o programa ainda estava sem os oficinairos, atendendo ao pedido dos alunos, a Coordenadora pedia ao professor de Educação Física que consentisse que a turma do programa fizesse as atividades em conjunto com a turma que estava em aula, o que, na maioria das vezes, o professor de Educação Física atendia, por se solidarizar com as limitações do programa, nesse caso, a falta de recursos para contratar os oficinairos.

No decorrer do ano, a partir da chegada dos recursos, foram implantadas as demais oficinas, conforme programação apresentada no Quadro 2. No entanto, de acordo com a Coordenadora A, os problemas do cotidiano do programa não cessaram. O recurso que chegou à escola foi suficiente para pagar os oficinairos apenas até o mês de julho. Esgotados os fundos do programa, apenas as oficinas de *Jiu-jitsu* e informática tiveram continuidade. A oficina de leitura e orientação pedagógica deveria ser ministrada pela Coordenadora, mas, segundo seu relato, não foi possível oferecer a oficina e, ao mesmo tempo, coordenar o programa, pois, além de a turma contar com um número elevado de

¹⁵ As Secretarias de Educação não receberam os recursos do Governo Federal destinados ao programa. No início do segundo mandato da presidente Dilma Roussef, intitulado por ela mesma como “Pátria Educadora”, houve um corte de gastos significativo no setor da Educação, com o fim do repasse de recursos para vários programas que estavam em vigor, dentre eles, o Programa Mais Educação.

participantes, havia enorme disparidade de idade entre os alunos, muitos do 1º ano e os demais de séries diversificadas. Nesse sentido, conforme a Coordenadora, tornou-se complicado planejar as atividades para cada grupo, estando ela sozinha com os alunos. A oficina de práticas corporais, na maior parte do tempo, também foi “ministrada” pela Coordenadora. A atividade aconteceu na forma do famoso “rola bola”: a Coordenadora pegava as bolas na sala de Educação Física e deixa à disposição para que os alunos brincassem. Isso aconteceu em outros momentos também, quando não havia oficinairos para ministrar as outras oficinas.

A falta de recursos parece ser algo constante na escola. Encontramos registros no relatório final do programa que descrevem a seguinte situação:

O ano de 2014 foi um dos mais difíceis para a realização do trabalho. Como acontece todos os anos, esse foi o pior. A falta de recursos financeiros quase acabou com o Programa, trabalhamos quase sem material humano, pois sem verba não tem monitor. Durante 5 meses trabalhamos com 3 monitores sem receber sua ajuda de custo, foi um trabalho por amor às crianças, já que nossa comunidade é de grande risco social. Estamos chegando ao final do ano com a sensação de dever cumprido, não deixamos a comunidade desamparada. (ESCOLA A, 2014, p. 1-2).

Outro problema enfrentado pela Escola A ano de 2014 refere-se à qualidade e quantidade de alimentos. Eis o registro no relatório final:

No que diz respeito à merenda, tivemos um ano complicado. Tanto a qualidade quanto a quantidade da merenda ficaram abaixo do necessário. Muitas foram as vezes que os alunos não conseguiam comer, pois a comida estava intragável. A empresa responsável informava adquirir o corte “patinho”, mas claramente não era esse o tipo de carne servida aos nossos alunos. A quantidade servida era reduzida, e não raro os últimos alunos da fila ficavam sem carne no prato. Esperamos que para 2015 esse problema esteja resolvido. (ESCOLA A, 2014, p. 4).

No ano de 2015, os principais problemas do programa apontados pela Coordenadora foram a falta de recursos e a inadequação da estrutura física. Não havia sala adequada para as oficinas; segundo a Coordenadora A, a sala reservada para a oficina de orientação pedagógica era insalubre, um ambiente escuro em que sequer a lâmpada funcionava. Também houve falta de materiais e de oficinairos. A Coordenadora A, por não ser efetiva na escola, não teve acesso aos recursos do programa, por isso não soube dizer a quantia disponível. A Diretora diz que não pode fornecer esses dados, porque a Coordenadora é ACT. Na tentativa de contornar esse impasse, a Coordenadora estima ter gastado, em média (do seu bolso), durante esse ano, a quantia de R\$ 500,00 com a compra de materiais que faltaram para as atividades.

Outro problema elencado pela Coordenadora A diz respeito ao grande número de alunos do 1º ano matriculados no programa. Com o ensino de nove anos, as crianças entram muito novas na escola e, por essa razão, segundo a Coordenadora, são indisciplinadas, não escutam, chegam atrasadas. A direção acaba tolerando a entrada de alunos atrasados para se abster de conflitos, inclusive perdendo algumas faltas, pois a escola é pressionada pelos pais, receosos de perderem a matrícula dos filhos e, por consequência, o benefício do Programa Bolsa Família. No início do ano, o programa contava com 40 crianças matriculadas, atualmente são 78, com uma média de presença de 30 crianças no período matutino e 30 no vespertino.

A matrícula das crianças na escola A foi realizada pela coordenação pedagógica junto com a Coordenadora do programa Mais Educação. O critério de escolha foi a renda dos pais. A coordenação pedagógica, por conhecer bem as crianças – muitos possuem irmãos e/ou outros parentes matriculados na escola –, decidiu quem poderia participar do programa. Segue o trecho em que a Coordenadora A explica a situação:

Então, como eu não sabia, é por ordem de necessidade, o que eu acho extremamente “julgamentoso”! Porque quem não tem necessidade? Então, primeiro falaram que era para eu respeitar a lista do ano passado, de quem já estava no programa, de quem já estava participando. Segundo, quem tinha irmão, por exemplo, que estava participando e tinha irmão que estava no primeiro ano, aí colocava a criança do primeiro ano. Depois, eu fiz uma lista de 40 crianças que eu poderia colocar, devido ao

número [quantia] de dinheiro. Só poderia pegar 40 [crianças], no máximo até 50. Aí eu tinha feito uma lista pronta, mas não sabia qual criança pegar, estava me sentindo mal, porque teria que pegar um ou outro. Aí mostrei para a supervisora, porque falaram que tinha criança em estado de risco. Ela me pediu para mostrar a lista para a coordenação pedagógica, para ver quem tinha mais necessidade de estar no programa. Aí, depois de uma semana, veio a coordenação com a lista. Tiveram crianças que estavam matriculadas e saíram e outras que entraram. Aí as crianças que ficaram, a meu ver, são as crianças problemas, que me estressam muito. Aí foi resolvido assim, um pouco de mim, um pouco da outra coordenadora. Nunca teve reunião do Mais Educação, dos pais (COORDENADORA A, 2015, informação verbal¹⁶).

No que se refere ao Programa Atleta na Escola, ele não aconteceu no ano de 2015, pois não recebeu qualquer recurso. A professora de Educação Física (Professora A) relatou que, mesmo que o recurso chegasse à escola, é pouco, não dá para fazer muita coisa. Nessa escola, com o repasse da verba referente ao ano de 2014, foi construída uma caixa de areia para saltos e arremessos, pois a modalidade escolhida para o programa foi o Atletismo; porém, o recurso não foi suficiente para terminá-la adequadamente. Até o final do ano de 2015, não foi possível utilizá-la nas aulas, pois não havia areia na caixa.

O outro professor de Educação Física trabalhou as modalidades de Corrida com os alunos, no entanto, como a escola não possui estrutura para tal, as competições foram realizadas na rua, em frente à escola, em uma ladeira íngreme, perigosa e movimentada. Como atividade do programa, os alunos puderam visitar a pista de Atletismo da Universidade Federal de Santa Catarina.

De acordo com o relato da Professora A, o programa prevê a participação dos alunos em competições de jogos escolares, porém eles não são corretamente preparados para competir, pois não há estrutura adequada para que as modalidades sejam trabalhadas de modo

¹⁶ Entrevista IV. [17 dez. 2015]. Entrevistadora: Patrícia Buss. Florianópolis. 1 arquivo .mp3 em posse da autora. O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice A desta dissertação. Todas informações sobre a Coordenadora A citadas nesta dissertação referem-se à esta entrevista.

apropriado. Nessas competições, participam alunos e equipes de escolinhas esportivas, cujo nível de preparação é ainda mais difícil de alcançar. Além disso, o programa engessa os conteúdos, sem ao menos fornecer à escola verba suficiente para investir numa infraestrutura adequada que lhe possa dar suporte. Não há material nem espaço físico para trabalhar as modalidades, muito menos o Atletismo, que requer materiais e estrutura específicos. De acordo com a Professora A, o programa não condiz com a realidade das escolas.

1.5.2 Escola B

A escola B foi fundada em março de 1938, mantida pelo Estado de Santa Catarina e administrada pela Secretaria do Estado de Educação.

No ano de 2015, a escola atendeu a 1.125 alunos do 1º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio. No período matutino funcionaram dezoito turmas; no período vespertino, dezesseis, e no noturno três. A faixa etária de atendimento varia entre seis e vinte anos, com predominância do intervalo que vai dos dez aos dezesseis anos. Por ser uma escola grande e localizada em uma região central de Florianópolis, parte dos alunos é oriunda da comunidade local, mas há uma parcela que mora em bairros afastados e estuda na escola porque os pais trabalham em locais próximos.

A maior parte dos alunos não exerce atividade remunerada; o grupo que exerce, em sua maioria, estuda no período noturno e recebe, em média, de um a dois salários mínimos. O perfil socioeconômico dos pais dos alunos é muito variado, mas é possível perceber que a maioria dos alunos é originária da fração mais empobrecida da classe trabalhadora e também dos setores médio/baixo e médio.

O corpo administrativo da escola é composto pela Direção Geral, quatro assistentes técnicos pedagógicos, três orientadores educacionais, um supervisor escolar e duas assistentes de educação. O corpo docente, no ano de 2015, foi composto por 33 professores efetivos e 22 ACTs.

No ano de 2015, os projetos e programas que estavam em vigor na escola foram: Programa Mais Educação, PNOA, PIBID (Música, Geografia, História, Química, Matemática e Biologia), Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD) e Programa Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM). Além desses, havia outros projetos, desenvolvidos pela própria escola, a saber: Projeto Mostra Cultural, Escola Sustentável, Horta Escolar, Festa da Família, Gincana Esportiva, Festa Junina, Leitura e Semana da Consciência Negra.

A escola B aderiu ao Programa Mais Educação no ano de 2008 e desde essa data tem renovado a adesão anualmente. O programa, assim como ocorreu com a escola A, foi ofertado por causa do IDEB baixo. No ano de 2015, o Mais Educação teve duas coordenadoras. A primeira desistiu por causa da falta de recursos, e a segunda (Coordenadora B) foi transferida para a escola B em agosto daquele ano. Na escola onde ela trabalhava até então (escola C), o programa Mais Educação foi suspenso por falta de verba. A Coordenadora B é formada em Pedagogia e é contratada em caráter temporário, por 40h. Trabalhou por três anos como coordenadora do Mais Educação na escola C.

As oficinas que aconteceram no ano de 2015 na escola B foram: Letramento (ministrada por uma professora aposentada da escola), horta (ministrada por alunas do curso de Geografia da UFSC, através do PIBID), Atletismo (ministrada pela professora de Educação Física da escola), matemática (ministrada por uma professora aposentada da escola) e Karatê (ministrada por um professor de Karatê, pai de um aluno da escola). No Quadro 3, apresentamos a programação semanal das oficinas do Mais Educação da escola B.

Quadro 3 – Oficinas do Programa Mais Educação no ano de 2015 (escola B)

Dia	Matutino	Vespertino
2ª Feira	Letramento	Letramento
3ª Feira	Horta	Horta/Atletismo (PST)
4ª Feira	Atletismo (PST) Matemática	Matemática
6ª Feira	Karatê	Karatê

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Como ocorreu na escola A, na escola B, no ano de 2015, também não houve repasse de recursos para as atividades do Mais Educação. Segundo a Coordenadora B, muitos coordenadores de outras escolas desistiram do programa em razão da falta de recursos. Outro fator negativo refere-se às limitações do próprio Mais Educação, pois, em alguns casos, não há recurso ou, quando há, é pouco, insuficiente para pagar todos os oficinairos e comprar materiais. Todos esses motivos dificultam o trabalho da coordenação.

No ano de 2015 foram inscritas setenta crianças no programa. Conforme a Coordenadora, há uma frequência diária de 23 crianças por

turno. As 24 restantes são presenças inconstantes e aleatórias¹⁷. A seleção das crianças matriculadas foi realizada pela coordenação pedagógica junto com a coordenadora do programa. O critério de escolha baseou-se em fatores econômicos das famílias das crianças:

Na verdade, no começo do ano letivo, tem a reunião de pais, aquela apresentação. Nessa reunião é colocado para os pais que têm os projetos na escola e que eles podem participar. Aí tem uma seleção, porque existem alunos que a gente vê que têm necessidade, que o pai tem necessidade de deixar [a criança na escola] e alguns, não; alguns é porque os pais querem se livrar das crianças. Aí é feito com a coordenação, com os próprios professores do ensino regular, a coordenadora do Mais Educação. Na época que eu peguei, os alunos já estavam matriculados, então esse ano, aqui [na escola B], eu já não tive essa interferência, já estavam cadastrados, já estavam vindo nas oficinas. Nos outros anos [na escola C], eu fazia essa seleção, já sabia quais eram os alunos que tinham necessidade de ficar, tanto pela questão da aprendizagem quanto pela questão de os pais trabalharem, para não ficar em casa sozinho. Conversava com os pais ou fazia reunião, e as crianças eram matriculadas e vinham para o programa. (COORDENADORA B, informação oral¹⁸).

Quanto à oficina de Atletismo (PST), como vimos, é ministrada pela professora efetiva de Educação Física da escola (Professora B) e, como apresentado no Quadro 3, acontece duas vezes na semana. A Professora B é contratada por 40 horas nessa escola e utiliza a sua horatividade para ministrar a oficina, pois não há outro espaço em sua carga horária. A professora organiza os horários das oficinas, intercalando-os com os horários das aulas de Educação Física dos outros professores, pois, para ministrar a oficina, a professora utiliza os materiais e os

¹⁷ Algumas frequentam apenas dois dias por semana, outras vêm quando podem e outras quase não vêm.

¹⁸ Entrevista I. [10 dez. 2015]. Entrevistadora: Patrícia Buss. Florianópolis. 1 arquivo .mp3 em posse da autora. O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice A desta dissertação. Todas informações sobre Coordenadora B citadas nesta dissertação referem-se a esta entrevista.

espaços físicos destinados para a Educação Física, dessa forma não há necessidade de dividir material ou espaço com as demais aulas.

Sobre as dificuldades referentes ao programa, a Coordenadora B nos informou que o problema maior é falta de financiamento; não há verba para a compra de materiais e contratação de oficinairos. O recurso que entrou na escola em 2015 é referente à metade do recurso que deveria ter entrado no segundo semestre de 2014. A verba foi suficiente para pagar os oficinairos até o mês de setembro, após esta data permaneceram apenas as oficinas de Letramento e Matemática (ministradas pela Coordenadora do Mais Educação), Horta (caráter voluntário) e Karatê (caráter voluntário).

Além disso, a Coordenadora informou que não tem acesso direto ao recurso do programa, por ser nova na escola, o que dificulta muito o seu trabalho, pois não há previsão do que pode ou não ser gasto. Enfatiza que não há autonomia nesse sentido: todas as vezes que precisa de dinheiro tem que pedir burocraticamente à supervisora pedagógica (pessoa responsável por administrar o recurso) que, por sua vez, pede autorização à direção da escola. Destaca que, por essa razão, já tirou dinheiro do próprio bolso para comprar materiais didáticos, sob a justificativa de que, se ficasse esperando o dinheiro do projeto, as coisas não aconteceriam. A Coordenadora finaliza dizendo que no próximo ano o projeto não deve acontecer, pois não há verba para isso.

O Programa Atleta na Escola, assim como na escola A, também não aconteceu no ano de 2015 na escola B, pois não recebeu recurso. trabalharemos, portanto, com alguns dados que os professores nos passaram sobre o ano passado. O programa teve início no segundo semestre de 2014 e, como vimos, é baseado em competições das modalidades. Nesse ano, a modalidade escolhida pelo programa foi o Atletismo. Segundo o professor, é preciso organizar eventos de competições para alimentar a planilha *online* do programa. Dessa forma, o professor realizou as competições em alguns turnos do horário escolar, porém nem todos os alunos participaram. Os alunos que não realizaram as provas de Corrida foram dispensados. Percebemos que para a realização das competições é feita uma mudança na grade curricular. As turmas são reunidas, mas apenas alguns alunos participam.

1.5.3 Escola C

A escola C foi fundada em 1950, mantida pelo Estado de Santa Catarina e administrada pela Secretaria do Estado de Educação.

No ano de 2015, a escola atendeu a 487 alunos do 1º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio. Os alunos são oriundos da comunidade local e de bairros próximos à escola, em sua maioria do Maciço do Morro da Cruz.

O corpo administrativo da escola é composto pela Direção Geral, dois assistentes técnicos pedagógicos, duas orientadoras educacionais, um supervisor escolar e duas assistentes de educação. O corpo docente, no ano de 2015, foi composto por oito professores efetivos e dezessete ACTs.

No ano de 2015, os seguintes programas e projetos estavam em vigor na escola: Programa Mais Educação, Rádio Escola, Ronda Escolar, Banda (Fanfarra), Acessibilidade, Recreio monitorado.

O Programa Mais Educação, na Escola C, teve início no ano de 2015 apenas com a oficina de reforço escolar, pois, da mesma forma que em outras escolas, o recurso destinado ao programa ainda não havia sido repassado. A oficina era ministrada pela Coordenadora do programa. Como a verba não chegou até o mês de julho, a escola suspendeu o programa. Diante disso, a Coordenadora da escola C foi transferida para a escola B, pois, como comentamos, a coordenadora que trabalhava na escola B desistiu por falta de recursos para tocar o programa.

No ano de 2014, o Programa Mais Educação, de acordo com a Coordenadora, transcorreu normalmente. Existiam monitores para todas as oficinas. Acrescenta ainda que os recursos destinados ao programa ficavam sob responsabilidade dela. Dessa forma, tinha autonomia e controle dos gastos sobre as atividades planejadas e o material comprado. Por essa razão, segundo a Coordenadora, houve um leque de atividades diferenciadas que puderam ser realizadas com os alunos, por exemplo, os passeios externos.

A principal dificuldade referente ao programa, no ano de 2014, segundo a Coordenadora, foi a qualidade dos alimentos (como na escola B). Segue um excerto do relatório, em que são descritas algumas situações vivenciadas neste período:

Ficava muitas vezes perplexa com a questão da alimentação oferecida para nossas crianças, acredito que não era de qualidade, por culpa da empresa que não compra produtos de qualidade e do cardápio oferecido, que é repetitivo. Durante os momentos de alimentação nos quais acompanhávamos nossas crianças, era visível o mesmo descontentamento por parte da grande maioria das mesmas. Esse também era o maior

motivo das crianças em não participarem ou faltarem muito no projeto, fato complexo que deverá ser revisto com carinho e urgência, pois estamos com risco de perder essa clientela.

O achocolatado era muito doce, o suco de fruta muitas vezes servido em temperatura normal, a carne algumas vezes apresentava ser mais gordurosa do que carne, muito ensopados, purê de batata não tinha como ser bem feito pelas merendeiras, devido à falta de equipamentos na cozinha, as hortaliças sempre chegando no fim da semana, enfim... muitas coisas que deixavam a desejar e que já vinham se repetindo por anos anteriores (ESCOLA C, 2014, p. 2-3).

Segundo a Coordenadora, houve casos em que algumas das crianças ficaram o dia inteiro com fome por não conseguirem comer ou ainda tiveram enjoos ou dores no estômago. Com a escassez dos recursos e a precarização de toda infraestrutura que envolve o programa, a Coordenadora acredita que no próximo ano o Mais Educação não deve acontecer.

No caso do Atleta na Escola, segundo relato do professor de Educação Física, o programa aconteceu apenas em alguns momentos do ano de 2014. Como a modalidade escolhida pelo programa foi o Atletismo, e a escola C não tem estrutura para tal, foi organizada uma visita até a Polícia Militar, que possui uma pista para a prática desta modalidade esportiva. A competição foi feita por adesão dos alunos. Quanto aos alunos que não aderiram à atividade, segundo o professor, estes foram dispensados da aula. Além disso, as turmas não conseguiram acompanhar as etapas do programa, já que a escola não possuía estrutura para realizar as provas, tendo em vista que nem sempre era possível utilizar a pista da Polícia Militar. Dessa forma, segundo o professor, muitas vezes os resultados foram forjados na planilha *online*, para evitar que a escola perdesse o vínculo com o programa.

No ano de 2015, o programa não aconteceu por motivo idêntico ao que aconteceu com as escolas A e B, em razão da falta de recursos.

O Programa Saúde na Escola foi organizado por meio de pequenos projetos. De acordo com o Professor C, no ano de 2015, o programa conseguiu realizar projetos de visão, dentição, alimentação, entre outros. Os profissionais que trabalhavam no posto de saúde do bairro onde está localizada a escola faziam visitas regulares para a realização dos pequenos projetos.

O Professor C estabeleceu uma parceria com os demais profissionais que trabalhavam no programa para avaliação das medidas antropométricas das crianças. Tal atividade era realizada pelo Professor C durante aulas de Educação Física e, por se tratar de uma demanda do programa, os profissionais trabalharam em parceria.

Para a realização das atividades, a escola reservava um espaço específico, dependendo do projeto que fosse executado, que poderia ser uma sala, o pátio ou o auditório. Já o material era próprio dos profissionais da saúde.

2 PROGRAMAS RELACIONADOS ÀS PRÁTICAS CORPORAIS: BALANÇO BIBLIOGRÁFICO

Com a intenção de conhecer a produção acerca do tema em estudo, apresentaremos um balanço bibliográfico que inclui trabalhos, artigos, livros, teses e dissertações, com os quais buscamos investigar o que tem sido discutido no meio acadêmico a respeito da relação dos programas PST, PME, PAE e PSE com a disciplina curricular Educação Física e a escola.

A busca foi realizada nas principais plataformas, entre elas, no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – CAPES, na *Scientific Electronic Library Online – SciELO*, nos Grupos de Trabalho (GT) Trabalho e Educação (nº09) e Estado e Política Educacional (nº05) da ANPED e ANPED SUL. Também investigamos nos principais periódicos¹⁹ e anais de congresso da área de Educação Física, em especial nos GTs Políticas Públicas (nº12) e Escola (nº05).

Para realizar a pesquisa, elegemos o nome dos programas como descritores de busca, a saber: *Esporte na Escola; Programa Segundo Tempo; Programa Atleta na Escola; Programa Mais Educação e Programa Saúde na Escola*.

Elencamos 21 referências bibliográficas que abordam o tema da pesquisa, selecionadas a partir de sucessivos refinamentos. O foco da busca foi a relação dos programas de nossa pesquisa com a Educação Física Escolar. Grande parte dos artigos encontrados discute as políticas de esporte e lazer como direito social, tendo como foco a preocupação com a diminuição da violência entre crianças e jovens ou ainda o trato do conteúdo Esporte no programa. No entanto, poucos foram os trabalhos que relacionaram os programas de esportes e outras práticas corporais com o contexto escolar de forma geral e/ou com a disciplina curricular Educação Física. Dessa forma, não encontramos trabalhos sobre o PSE que fizessem essa relação. Algumas produções apenas procuram entender os programas, pesquisando sua origem, seus objetivos, desenvolvimento, legislação, porém não estabelecem relação com a Educação Física, tampouco com a escola.

É válido lembrar que, ao privilegiarmos alguns descritores e bases de pesquisa, corremos o risco de limitar nosso balanço

¹⁹ Pensar a Prática (UFG), Movimento (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS), Motrivivência (Centro de Desportos – CDS/UFSC), Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE).

bibliográfico. Porém, acreditamos que os 21 trabalhos selecionados são uma amostra importante do que vem sendo estudado sobre a implantação de programas socioeducativos que incluem em seus conteúdos as práticas corporais e esportivas nas escolas públicas e suas consequências neste contexto.

Os trabalhos selecionados correspondem ao período entre 2001 e 2015, anos dos Governos Lula (2001-2004 e 2005-2009) e Dilma (2010-2014 e 2015), tendo em vista que os programas escolhidos para a pesquisa foram criados durante a vigência destes governos.

Tabela 1 – Número total de trabalhos selecionados de acordo com os programas (2003-2015)

Tipos de produção	Programas				Total
	Segundo Tempo	Mais Educação	Atleta na Escola	Saúde na Escola	
TCCs ⁽¹⁾ , Dissertações e Teses Principais	3	7	1	-	11
Periódicos da EF ⁽²⁾	5	-	1	-	6
CBCE ⁽³⁾	3	-	-	-	3
ANPEd e ANPEd – Sul	-	1	-	-	1
Total	11	8	2	-	21

Fonte: Elaborada pela autora (2015) com base nos dados obtidos no Portais das Reuniões Anuais da ANPEd e da Capes e na biblioteca digital *Scielo* (2015).

Notas: Sinal convencional utilizado:

- Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

(1) Trabalho de Conclusão de Curso.

(2) Pensar a Prática (UFG), Movimento (UFRGS), Motrivivência (CDS/UFSC).

(3) Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte.

2.1 PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O PST

Quadro 4 – Teses e Dissertações sobre o PST (2009-2010)

Ano e Tipo de trabalho	Título	Autor(a) e Orientador(a)	Instituição e Natureza Jurídica
2009 (Tese)	<i>O “novo” interesse esportivo pela escola e as políticas públicas nacionais.</i>	Sávio Assis de Oliveira Or. Dr. ^a Márcia Ângela da Silva Aguiar	UFPE (Pública)
2009 (Dissertação)	<i>Programa Segundo Tempo: conceitos, gestão e efeitos.</i>	Pedro Fernando Avalone Athayde Or. Dr. Fernando Mascarenhas Alves	UnB (Pública)
2010 (Dissertação)	<i>O Programa Segundo Tempo em Goiânia e a política de esporte e lazer no Brasil a partir da criação do Ministério do Esporte.</i>	Marcos Flávio Mércio de Oliveira Or. Dr. Pedro Célio Alves Borges	UFG (Pública)

Fonte: Elabora pela autora (2016), como dados obtidos no Portal Capes (2015).

Quadro 5 – Trabalhos selecionados em periódicos (2003-2013)

Periódico	Ano	Título	Autor(es)	Instituição Natureza Jurídica
RBCE	2003	<i>A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da Educação Física.</i>	Valter Bracht Filipe Quintão de Almeida	Campinas (Pública)
RBCE	2010	<i>Políticas públicas de esporte e lazer & políticas públicas educacionais: promoção da educação física dentro e fora da escola ou dois pesos e duas medidas?</i>	Alessandra Dias Mendes Paulo Henrique Azevedo	Campinas (Pública)
RBCE	2010	<i>La Educación Física en políticas socio-educativas destinadas a los jóvenes.</i>	Alejo Levoratti	Campinas (Pública)
Pensar a Prática	2013	<i>Barreiras e facilitadores para a implementação do Programa Segundo Tempo: um estudo de caso.</i>	Ana Paula Prestes de Souza Doralice Lange de Souza Suelen B. Eiras de Castro	UFG (Pública)
Em Aberto	2013	<i>Esporte, escola e a tensão que os megaeventos esportivos trazem para a Educação Física Escolar.</i>	Valter Bracht Filipe Quintão de Almeida	Brasília (Pública)

Fonte: Elaborado pela autora (2016), com dados obtidos na biblioteca digital *SciELO* (2015).

Quadro 6 – Trabalhos selecionados em anais de congresso (2010-2011)

Grupo de Trabalho Temático (GTT)	Ano	Título	Autor(es)	Instituição e Natureza Jurídica
GTT 9 – Políticas Públicas e Trabalho	2010	<i>O Programa Segundo Tempo e suas implicações para a educação física escolar em Goiânia: um estudo de caso.</i>	Alessandra Matos Terra Fernando Mascarenhas	CONCOCE/ CONDICE (CBCE) Pública
GTT 9 – Políticas Públicas e Trabalho	2011	<i>A constituição de sistema de monitoramento & avaliação para programas do Ministério do Esporte.</i>	Eustáquia S. de Sousa Daniel M. D. Teixeira Maria A. D. Venâncio Carla Andréia Ribeiro Duval M. Fernandes Vânia Noronha	CBCE (Pública)
GTT 9 – Políticas Públicas e Trabalho	2011	<i>A pseudoparticipação nas políticas de conferência de esporte e lazer: o esporte escolar na perspectiva de alto rendimento.</i>	Saulo Rafael Gomes da Silva	CBCE (Pública)

Fonte: Elaborado pela autora (2016), com dados obtidos em CBCE (2015).

2.2 PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Quadro 7 – Teses e Dissertações sobre o Programa Mais Educação (2009-2014)

Ano	Título	Autor Orientador(a)	Instituição e Natureza Jurídica
2009 (Dissertação)	<i>Programa Mais Educação: uma concepção de educação integral.</i>	Fernanda Picanço da Silva Pinheiro Or. Janaína Specht da Silva Menezes	UFRJ (RJ) Pública
2009 (Dissertação)	<i>A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral.</i>	Soraya Vieira Santos Or. Marília Gouvea de Miranda	UFG (GO)
2011 (Dissertação)	<i>Programa Mais Educação/Mais Escola: avanços e desafios na prática educativa em Duque de Caxias.</i>	Sheila Cristina Monteiro Matos Or. Janaína Specht da Silva Menezes	UFRJ (RJ)
2012 (TCC)	<i>O Programa Mais Educação e sua implantação no município de São Gonçalo.</i>	Thamiriz da Silva Cavalcanti Or. Eveline Bertino Algebaile	UERJ (RJ)
2013 (Dissertação)	<i>A função da escola e o papel do professor no Programa Mais Educação (2007-2012).</i>	Viviane Silva da Rosa Or. Olinda Evangelista	UFSC (SC)
2013 (Dissertação)	<i>O Programa Mais Educação em Abaetetuba: Análise do macrocampo Esporte e Lazer Escola Esmerina Bou Habib (2008/2012).</i>	Gabriel Pereira Paes Neto Or. Ney Cristina Monteiro de Oliveira	UFPA (PA)
2014 (Dissertação)	<i>Programa Educação Integral: Escolarização ou Custódia?</i>	Karine de Sousa Leandro Or. Olinda Evangelista	UFSC (SC)

Fonte: Elaborado pela autora (2016) com dados obtidos no Portal Capes (2015).

Quadro 8 – Trabalhos selecionados em anais de congresso (2011)

Trabalho	Ano	Título	Autor	Instituição e Natureza Jurídica
GT 13 Ensino Fundamental e Trabalho	2011	<i>As práticas de ampliação da jornada escolar no ensino fundamental: Sobre modelos e realidades.</i>	Ana Maria Villela Cavaliere e Lúcia Velloso Maurício	Unirio/ UERJ (RJ) (Públicas)

Fonte: Elaborado pela autora (2016) com dados obtido no Portal das Reuniões Anuais da ANPEd (2015).

2.3 PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O PROGRAMA ATLETA NA ESCOLA

Quadro 9 – Trabalhos de Conclusão de Curso sobre o Programa Atleta na Escola (2015)

Ano	Título	Autor Orientador(a)	Instituição Natureza jurídica
2015	<i>O Programa Atleta na Escola no contexto das Políticas Públicas de Esporte no Brasil: a renovação do velho?</i>	Dênis Maciel dos Santos Or. Luciana Pedrosa Marcassa	UFSC (SC) (Pública)

Fonte: Elaborado pela autora (2016) com dados obtidos no Portal da Biblioteca Universitária/UFSC (2015).

Quadro 10 – Trabalhos selecionados em periódicos (2015)

Periódico	Ano	Título	Autor	Instituição/ Natureza Jurídica
RBCE	2015	Propostas curriculares para Educação Física em Pernambuco: entendimentos acerca do esporte	Kadja Michele Ramos Tenório Rodrigo Falcão Cabral de Oliveira Ricardo Bezerra Torres Lima Iraquitã de Oliveira Caminha Marcelo Soares Tavares de Melo Marcílio Souza Júnior	Campinas (Pública)

Fonte: Elaborado pela autora (2016) com dados da biblioteca digital *Scielo* (2015).

2.4 ANÁLISE DA PRODUÇÃO SOBRE OS PROGRAMAS ESPORTIVOS ESCOLARES E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

Para dar início às discussões sobre os impactos dos programas relacionados ao esporte e às práticas corporais na Educação Física como componente curricular na escola, apresentamos a discussão de Bracht e Almeida (2003) que pontuam, de uma perspectiva crítica, a relação do esporte, bem como das políticas esportivas com a Educação Física Escolar.

Segundo os autores, historicamente, a disciplina Educação Física vem sendo objeto de atenção e intervenção tanto de políticas públicas educacionais quanto de políticas públicas esportivas. Desse modo, os autores propõem discutir qual o significado, para a Educação Física como componente curricular, desta justaposição de políticas. Como eixo

norteador, os autores formularam a seguinte questão: “O que tem significado para a educação física como componente curricular, o fato de o esporte ser desenvolvido na escola sob a influência do sistema esportivo pela intermediação do Estado?” (BRACHT; ALMEIDA, 2003, p. 87).

O estudo apresenta o Programa Esporte na Escola, criado em 2001²⁰, e suas consequências na Educação Física como componente curricular. Tal programa não está mais em vigor, porém, cabe destacar, foi um dos precursores das políticas atuais de esporte escolar. Elencamos o referido trabalho em nosso balanço, pois, em 2003, o programa foi substituído pelo PST, este sim objeto da nossa pesquisa. Sobre essa transição, Oliveira (2009) expõe alguns pontos:

Os dois programas apresentam inicialmente o mesmo formato de implementação, abrangendo escolas do ensino fundamental com mais de 500 alunos. A adoção dos mesmos critérios do programa anterior é compreendida pela necessidade do Ministério do Esporte “sair às ruas” e pela possibilidade de rapidez no trâmite do processo de elaboração de projetos e formalização de convênios, porque algumas redes, sobretudo as estaduais, têm a experiência anterior, fazendo com que os processos sejam praticamente uma renovação, em lugar de algo propriamente novo. Processo semelhante ocorre em relação aos convênios que se processam no Gabinete do Ministro, inicialmente como mera renovação do programa Esporte Solidário. Registra-se, ainda, que o Programa Segundo Tempo se parece mais com o Esporte Solidário do que com o Esporte na Escola. (OLIVEIRA, 2009, p. 176).

O Programa Esporte na Escola foi criado em 2001, durante o Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), tornando-se a primeira política de esporte voltada ao contexto escolar. Segundo Bracht e Almeida (2003), a criação do programa foi motivada pelo “fracasso brasileiro” nas Olimpíadas de Sydney, em meados dos anos 2000. “Foi o desencadeamento de um movimento “pró” Educação Física após esses jogos, reivindicando um pretense retorno da obrigatoriedade da

²⁰ A elaboração do programa ficou sob a responsabilidade do Ministério do Esporte e Turismo (MET), com a aquiescência do Ministério da Educação e Cultura (MEC) (BRACHT; ALMEIDA, 2003).

educação física no interior das escolas brasileiras”. (BRACHT; ALMEIDA, p. 92, 2003). Resultado desse movimento, fora criado o programa e a revista a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)²¹, em seu artigo 26, com a inclusão do termo “obrigatória” à disciplina Educação Física como componente curricular da Educação Básica.

O programa tinha como objetivo “[...] devolver a educação física às escolas brasileiras e beneficiar 36 milhões de crianças em todo o país” (BRASIL, 2002, p. 1, apud BRACHT; ALMEIDA, 2003, p. 92-93). Ademais, o programa buscava

[...] a melhoria da qualidade de vida e do estado de saúde da população brasileira, além de ter um importante papel de coadjuvante no combate às drogas, à violência, na formação social, no aprimoramento da personalidade da criança, entre outros benefícios sociais, e como consequência a revelação de novos talentos esportivos (Esporte na Escola, 2002, p. 3, apud BRACHT; ALMEIDA, 2003, p. 93).

Ainda que o estudo não faça uma análise mais aprofundada sobre o programa, os autores trazem alguns questionamentos a partir da sua inserção na escola, tendo em vista que a sua concepção de esporte está baseada no alto rendimento, voltado às grandes competições esportivas:

[...] está efetivamente na escola o futuro do esporte de alto rendimento nacional? A falta de uma política esportiva nacional diz respeito à EF como componente curricular? Será o espaço escolar o adequado para a efetivação de políticas públicas pensadas para o esporte de alto rendimento? É função precípua da EF realizar um trabalho voltado à iniciação esportiva, visando a atender às necessidades do sistema esportivo? (BRACHT; ALMEIDA, p. 93-94, 2003).

Os autores ressaltam que, apesar de não se ocuparem dessas questões nesse estudo, parece haver a retomada de um paradigma

²¹“A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular **obrigatório** da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 2003).

histórico existente há algum tempo na Educação Física brasileira, qual seja,

[...] a retomada da ideia da pirâmide esportiva, subordinando, mais uma vez, o desporto escolar àquilo que é de interesse do esporte de alto rendimento, tornando-se perceptível o corte, já denunciado, da perda do projeto político-pedagógico da EF para o esporte de rendimento. Em outras palavras, a subordinação da EF à política esportiva. (BRACHT; ALMEIDA, p. 94, 2003).

Por fim, os autores fazem algumas ponderações sobre, por exemplo, o fato de que o conteúdo da Educação Física curricular na escola não deve se limitar ao esporte, em especial no seu caráter competitivo. A criação do Programa Esporte na Escola mostra um grande interesse, por parte das políticas públicas, em relação ao desenvolvimento esportivo e utiliza a escola como veículo propulsor dessa política, comprometendo diretamente a abrangência do conhecimento da Educação Física como componente curricular.

Ademais, os dados da pesquisa “indicam a existência de um universo esportivo paralelo às aulas de EF que prescindia, em grande medida, dessas aulas” (BRACHT; ALMEIDA, 2003, p.95). Conforme a pesquisa, os alunos eram liberados das aulas de Educação Física, caso se destacassem em alguma modalidade esportiva ou fossem atletas, sob a condição de participarem dos times da escola.

No que diz respeito ao trabalho do professor de Educação Física, Bracht e Almeida (2003, p.96) lembram que, historicamente, “foi essa prática esportiva, realizada fora e distanciada das aulas de EF propriamente ditas, a grande responsável pela legitimação dos professores de EF na escola”, isto é, houve um aumento do seu *status* no interior da escola pelo crescente interesse do conteúdo esportivo, porém

[...] a presença do esporte competitivo não foi suficiente para tornar a EF uma disciplina importante na escola, principalmente perante a coordenação pedagógica e professores de outras disciplinas. Ela legitima os professores, mas essa legitimação baseia-se na ideia de que a EF é o próprio esporte, naquele caso, o esporte competitivo praticado fora das aulas. Quando sua prática arrefece, a disciplina EF não possui argumentos próprios capazes de mantê-la

justificada no interior da instituição. Assim, a presença do esporte nessa escola não transferiu à disciplina EF garantias de sua presença indubitável no currículo da instituição. Trata-se, como o título do ensaio nos indica, de uma pseudovalorização. (BRACHT; ALMEIDA, p. 96, 2003).

Por fim, sem negar a presença do esporte como conteúdo da Educação Física nas escolas, os autores concluem que “reacender o esporte na escola, nos moldes do programa, não se constitui numa forma eficaz de legitimar a EF como componente curricular nas instituições de ensino”. (BRACHT; ALMEIDA, p. 96, 2003).

Como mencionamos, selecionamos o trabalho de Bracht e Almeida (2003) em nosso balanço para demonstrar que o PST foi uma cópia substituta do Programa Esporte na Escola. O objetivo foi entender de que maneira, com a implementação deste programa, a disciplina Educação Física era afetada, bem como compreender qual a justificativa utilizada para a presença do programa na escola pública. Contudo, onze anos depois da publicação do trabalho, Bracht e Almeida (2013) retomam a problemática, mas agora a partir da análise do programa substituto, o PST.

Com a nova análise, os autores pretenderam cotejar alguns aspectos de rupturas e continuidades dos programas, bem como problematizar as implicações dos megaeventos esportivos na Educação Física Escolar. Inicialmente Bracht e Almeida (2013) identificam divergências nos objetivos dos programas. Se antes o Programa Esporte na Escola tinha como objetivo principal a revelação de atletas vinculada à concepção de esporte de alto rendimento, no PST, segundo os autores, o objetivo se concentra na democratização do esporte:

O Programa Segundo Tempo, ao pretender democratizar a prática esportiva por meio da escola, inflaciona aquilo que, em princípio, também estava anunciado nos objetivos do seu antecessor, ao atrelar o esporte ao binômio educação-saúde e, ainda, à possibilidade de atuar como coadjuvante na formação da personalidade da criança e do adolescente, sobretudo daqueles em situações de risco social. (BRACHT; ALMEIDA, 2013, p.133).

Os autores ressaltam que o apelo ao esporte vinculado à educação e à saúde (no sentido de que o “esporte educa” e o “esporte é saúde”) se

dissemina facilmente por meio dos programas, na “visão de que o esporte tem tudo a ver com a educação e que, por ‘natureza’, haveria uma afinidade entre ambos”. (BRACHT; ALMEIDA, 2013, p.133). Tais jargões, enunciados por ambos os programas (Esporte na Escola e PST), responsabilizam o esporte, bem como o utilizam como meio de justificativa para a implementação dos programas, incorporando valores importantes para a vida social e para o pleno desenvolvimento da cidadania na formação de jovens e crianças. Dentre os valores elencados pelos autores estão:

espírito de grupo, espírito competitivo, respeito às regras (leis), entusiasmo pelo esforço, assimilação adequada das derrotas, atitude humilde na vitória etc. – essas são razões mais do que suficientes para fomentar a ampliação do seu acesso via escola. (BRACHT; ALMEIDA, 2003, p. 133).

Os autores afirmam que, na perspectiva que fundamenta os objetivos do PST (BRASIL, 2003), o esporte

não é visto como um patrimônio da cultura, mas se justifica em função dos benefícios “instrumentais” que sua prática possibilita aos que com ele se envolvem (reabilita pessoas em condições de risco, promove a saúde da população, possibilita a alguns ascender economicamente etc.). (BRACHT; ALMEIDA, 2013, p. 134).

Por outro lado, para Bracht e Almeida (2013), o PST, comparado com o seu antecessor, incorporou, ainda que nos seus fundamentos ou diretrizes pedagógicas, um debate pedagógico que buscou redefinir a relação da Educação Física Escolar com o sistema esportivo ou com o esporte. No entanto, os autores ponderam que,

à semelhança do seu antecessor, o Segundo Tempo possui um “vício de origem”, que o coloca em dificuldades quando consideramos o debate pedagógico que alimenta a renovação discursiva dos projetos de esporte educacional, ou seja, os programas de esporte educacional precisariam ser pensados a partir do mandato social da escola, portanto, em princípio, sob a responsabilidade dos gestores educacionais (BRACHT; ALMEIDA, 2013, p. 134-135).

O que Bracht e Almeida (2013) ressaltam aqui é que o esporte na escola não vem sendo formulado pelo Ministério da Educação ou pelas secretarias educacionais ou ainda pela própria escola. De acordo com os autores, desde a década de 1970, quando foi incorporado ao sistema esportivo nacional, o esporte escolar vem sendo abordado de maneira limitada. Não há, por parte dos autores, divergências quanto às parcerias com outros sistemas e instituições, mas é preciso ressaltar que tal interação deve ocorrer a partir das especificidades da instituição educacional. No caso do PST, o que acontece é justamente o contrário. O Ministério do Esporte é quem desenvolve e conduz as atividades e pede auxílio ao Ministério da Educação para a sua implementação no espaço escolar.

Nesse sentido, os autores questionam:

Deveria ser objetivo dessa parceria implantar uma “[...] política esportiva nas escolas brasileiras”? É tarefa da escola a democratização do acesso ao esporte, como política pública do Ministério do Esporte? Como conciliar a prática do esporte nas aulas de Educação Física Escolar com sua vivência no Segundo Tempo? Como elas dialogam? Como estão articuladas no projeto político-pedagógico da escola? Não seria função da instituição de ensino, por meio da Educação Física Escolar, oferecer um tratamento diferenciado (pedagogicamente orientado) em seus espaços? (BRACH; ALMEIDA, 2013, p. 135).

Os autores deixam claro que é preciso distinguir o sistema esportivo do sistema educacional, no qual se insere a Educação Física Escolar:

Nosso argumento é que há claramente zonas de conflito entre o código e os princípios do modelo dominante de esporte e os códigos e princípios da instituição escolar. Assim, é preciso que nos projetos pedagógicos se preveja como o esporte vai ser integrado aos objetivos e funções da escola. Nesse sentido, a indicação é desenvolver um esporte cujos princípios, além de compatíveis com o mandato da instituição escolar, se relacionem com o sistema esportivo a partir da própria lógica da escola – negar-se a

simplesmente submeter-se à lógica do sistema esportivo. (BRACHT; ALMEIDA, 2013, p. 137).

Nesse contexto, os autores questionam a presença desses programas na escola. Ressaltam a importância de distinguir-se o que é responsabilidade dos sistemas esportivos do que é responsabilidade dos sistemas educacionais. Acreditam que a implementação dos programas esportivos na escola, a exemplo do Esporte na Escola e do PST, muda os sentidos e as finalidades do conteúdo Esporte da escola e, portanto, impactam diretamente na Educação Física Escolar.

Por outro lado, deixam claro que isso não significa que se deva evitar o esporte na escola, mas sim que é necessário trabalhá-lo em suas múltiplas manifestações, de forma a promover uma ampla “alfabetização esportiva” (BRACHT; ALMEIDA, 2013). Ressaltam que, durante esse processo, é possível que algum aluno demonstre potencial para determinada modalidade esportiva; nesse caso, ele deve ser encaminhado para uma instituição responsável. Assim sendo, na perspectiva dos autores, não é a Educação Física Escolar, portanto, a escola, a responsável por esse processo.

Ainda sobre ambos os programas, Oliveira (2009), em sua tese, faz uma análise das políticas públicas de esporte escolar formuladas pelo Governo Federal neste início do século XXI, tendo como objetos de pesquisa os referidos programas: Esporte na Escola e Segundo Tempo.

Da mesma forma como exposto por Bracht e Almeida (2003, 2013), de acordo com Oliveira (2009) houve um “novo” interesse esportivo pela escola após os resultados das Olimpíadas de Sidney, em 2001. Nesse sentido, “desencadeou-se um movimento de revalorização das práticas esportivas nas escolas, seja por meio da disciplina curricular Educação Física, seja por meio de programas específicos, ou ainda com a retomada das competições estudantis”. (OLIVEIRA, 2009, p. 9).

No que se refere ao Programa Esporte na Escola, o autor salienta que, apesar de o período de sua existência ter sido curto, tratou-se de um programa guarda-chuva, que não se resumia à implantação de núcleos de esportes nas escolas, por exemplo: “uma de suas marcas ou promessas é a volta da obrigatoriedade da Educação Física, para o que se combinam iniciativas instrumentais e legais (portaria, alteração da LDB...), com ações de intervenção direta nas escolas, no sentido da mobilização para a causa”. (OLIVEIRA, 2009, p. 185).

O material de divulgação afirma que esporte e educação formam uma dupla campeã. O público alvo é formado pelos 36 milhões de alunos

matriculados no ensino fundamental, com prioridade para as escolas públicas. As promessas são de investimentos em infraestrutura (construção de quadras), material esportivo e treinamento/monitoramento de pessoal. Com isso, espera-se criar condições para a prática de esportes nas aulas de Educação Física, nos horários extracurriculares e nos finais de semana. (OLIVEIRA, 2009, p. 25).

Já no que se refere ao PST, o autor afirma que o programa não é política de esporte nem política educacional, mas “tem se caracterizado, como inúmeros outros, por um perfil de inclusão assistencialista, de ocupação do tempo da criança, tendo como conteúdo as atividades esportivas”. (OLIVEIRA, p. 187, 2009). Acrescenta que, substituindo-se o conteúdo Esporte do programa por qualquer outro, seja Música, Teatro ou Profissionalização, “a lógica permanece a mesma: a ocupação do tempo, o ‘tirar das ruas’, etc.” (p. 187).

O autor reconhece a importância dessas políticas compensatórias e focalistas, quando existem outras, de caráter mais estruturador e universal. Ocorre, segundo o autor, que o PST tem sido confundido até mesmo com a Educação Física curricular.

O Programa Segundo Tempo tem adotado o esporte no sentido amplo, priorizando, mas não se limitando, às modalidades esportivas, o que é um procedimento adequado e correto. Mas, por esse aspecto, ele se confunde com a própria Educação Física curricular que, por sua vez, tem tradicionalmente enfrentado problemas com espaços, material e recursos humanos. (OLIVEIRA, 2009, p. 188).

Nesse sentido, o autor acredita que o PST deve ter o caráter de complementação da Educação Física curricular, e não a sua substituição. Por outro lado, o Oliveira também questiona que, em muitas escolas, a própria Educação Física não acontece, então,

como ser complementar ao que, em muitos casos, nem existe? Como incentivar a contratação de professores se há caminhos outros para oferecer algum tipo de prática com uma pequena contrapartida, sem o compromisso (e os custos) de uma oferta permanente? (OLIVEIRA, 2009, p. 189).

O autor deixa claro que é possível a convivência da Educação Física com os programas de esporte escolar, no entanto é preciso considerar o que é prioridade; em outras palavras: “o que é básico e o que é complementar, o que é fundamental e o que é acessório. E mesmo para essa convivência, há que se mudar o modo de construir os programas e de destinar os recursos”. (OLIVEIRA, 2009, p.190).

Infelizmente, a constatação é de que a legalidade/obrigatoriedade da Educação Física, mesmo após Portaria Interministerial, mudança na LDB e funcionamento de programas sucessivos de esporte escolar, não provoca maiores alterações no interior das escolas. As notícias não dão conta de uma grande retomada da Educação Física nas escolas a partir de 2001. Continuam os processos de esvaziamento, terceirização, e, desde então, de concorrência da Educação Física (curricular) com os programas de esporte escolar. Porque é fato histórico que para a viabilização e a garantia de direitos sociais não basta uma previsão legal. É preciso também mobilização para implementá-los por meio de políticas públicas. (OLIVEIRA, 2009, p.192).

Desse modo, o autor faz um panorama sobre o PST anterior à sua implantação, bem como sobre o seu desenvolvimento até o ano de 2009. O trabalho nos ajuda a conhecer os processos e trâmites que fizeram com que o PST chegasse à escola e, conseqüentemente, à prática pedagógica da Educação Física, mostrando que, em muitos casos, o PST se confunde com a Educação Física curricular, comprometendo diretamente o trato do conhecimento da disciplina, bem como sua finalidade na escola.

Sobre a finalidade da Educação Física na escola, Mendes e Azevedo (2010), em seus estudos sobre as Políticas Públicas de Esporte e Lazer (PPEL) e as políticas educacionais, afirmam que “a Educação Física escolar tem se ‘prestado’ a diversos papéis [...] mas é fato que, como a educação, seu contexto macro serve a diversos interesses, sendo parte do *aparelho ideológico do Estado*²²” (MENDES; AZEVEDO, 2010, p. 132, grifo do autor). Os autores ressaltam que, na forma de Políticas Públicas de Esporte e Lazer, a Educação Física se reduz a programas relacionados ao esporte, caso do PST.

²² Os autores utilizam do conceito de Louis Althusser (1985).

Na esfera federal, dentre as PPEL para crianças e jovens em idade escolar, destacam-se: o Programa Esporte e Lazer da Cidade e o Programa Segundo Tempo, ambos criados pelo Ministério do Esporte (ME) em 2003, que hoje tem parcerias respectivas com o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (Pronasci)²³, do Ministério da Justiça, e com o Programa Mais Educação, do Ministério da Educação, ambos criados em 2007. (MENDES; AZEVEDO, p. 132, 2010).

Além disso, os autores discutem, amparados por outros estudos, que tais programas influenciam a prática pedagógica da Educação Física:

É interessante notar que esses programas, ou utilizam infraestrutura terceirizada ou mesmo a escolar, sem, contudo, investir em melhorias nesta, muitas vezes até competindo com as aulas de EDFE²⁴, embora possuam grande aporte de recursos para investimento. (ATHAYDE, 2009, apud MENDES; AZEVEDO, 2010, p. 132).

Assim sendo, a estruturação dos programas, a formação e, portanto, a competência dos agentes sociais que neles atuam são questionáveis (FIGUEIREDO, 2009, apud MENDES; AZEVEDO, 2010, p. 132).

Em sua dissertação de mestrado, Athayde (2009) discute o desenvolvimento do PST durante o primeiro Governo Lula (2003-2006). O trabalho propõe como objetivo “compreender quais as relações e possíveis contradições entre a gestão, o modo conceitual e os efeitos inerentes à formulação, implementação e desenvolvimento do PST”. (ATHAYDE, 2009, p.17).

Segundo o autor, uma das justificativas para a realização de sua pesquisa está ligada ao fato de que, no campo acadêmico da Educação

²³ “O Pronasci é uma parceria firmada entre o ME e o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, que possibilita a captação de recursos junto a pessoas físicas e jurídicas, as quais poderão direcionar suas doações aos projetos esportivos sociais aprovados de sua preferência, conforme a lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e o disposto no artigo 260 do Estatuto da Criança e do Adolescente e também a lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, de incentivo ao esporte.” (MENDES, AZEVEDO, 2010, p. 132).

²⁴ Educação Física escolar.

Física, a preocupação com a análise das políticas públicas e sociais do setor esportivo é recente. O número de pesquisas que abordam o tema é incipiente, no entanto a temática tem se mostrado um terreno “fértil” para o campo da Educação Física, uma vez que a qualidade das pesquisas científicas supera a deficiência na quantidade de publicações.

A elucidação desse problema tem como desígnio contribuir para o debate acadêmico das políticas públicas esportivas dentro da Educação Física e, ao mesmo tempo, apresentar à sociedade e aos gestores governamentais informações sobre o desenvolvimento do PST, de modo a incentivar o controle social e auxiliar na melhoria e redefinição das ações do programa, com vistas à consolidação do esporte como direito social. (ATHAYDE, 2009, p. 17).

No que se refere à análise do PST, Athayde (2009) fez o mesmo movimento comparativo realizado por Bracht e Almeida (2003, 2013) e Oliveira (2009) em relação ao programa antecessor, o Esporte na Escola. Conforme o autor, o PST chega às escolas com uma perspectiva mais pedagógica, porém, deve-se questionar: “Até que ponto podemos afirmar que o PST rompe com os programas anteriores e avança numa perspectiva crítica de abordagem e de trato sociopedagógico do fenômeno esportivo?” (ATHAYDE, 2009, p. 40). É importante frisar que, conforme assevera o autor, ainda que o esporte não tenha sido um dos setores prioritários do governo, nunca deixou de ser objeto de ações dos governantes.

Outro ponto de discussão levantado por Athayde (2009), refere-se à vinculação do conceito **esporte educacional** ao PST e o debate “acerca do contraditório panorama da Educação Física Escolar e do Esporte Escolar, permeados pela problematização do processo de esportivização da Educação Física” (ATHAYDE, 2009, p. 83). De acordo com o autor,

o amplo uso e debate do esporte educacional tanto no âmbito governamental como no ambiente acadêmico precede a criação do próprio PST e nos remete à necessidade de contextualização histórica do surgimento desse conceito. A iniciativa de apresentar o aparecimento e consolidação da expressão esporte educacional no Brasil, nos exige a compreensão de que o desenvolvimento dessa temática, muitas vezes, se

confunde ou se mescla ao processo de legitimação da Educação Física como prática pedagógica, de discussão sobre esporte escolar, comumente entendido como sinônimo do *esporte educacional*, bem como da luta pela garantia do esporte como direito social. (ATHAYDE, 2009, p.83, grifos do autor).

Athayde (2009) identifica a relação entre conceito de esporte educacional e o PST, sobretudo na caracterização deste último, já que o programa “tem como objetivo principal promover a inclusão entre jovens localizados em área de risco social [e] deixa explícita sua utilização do *esporte educacional* como instrumento adequado para o alcance desse objetivo²⁵” (ATHAYDE, 2009, p.86, grifo do autor).

A partir de um diálogo com autores²⁶ que se dedicam a estudar o fenômeno esportivo e também com a análise dos documentos oficiais do Ministério do Esporte, Athayde (2009, p. 90) identifica “que a construção da expressão esporte educacional acaba permitindo diferentes interpretações, pois ela atrai para si um conjunto de sentidos e significados que tornam imprecisa sua definição”. Além disso, com base em dados empíricos²⁷, o autor afirma que a mesma limitação e heterogeneidade sobre o conceito esporte educacional, também estaria presente no PST. Nesse sentido, o autor questiona: “como o ME pôde criar um programa socioesportivo, cuja principal ferramenta é o esporte educacional, sem ter precisão acerca do que venha a ser essa dimensão esportiva?” (ATHAYDE, 2009, p.91). Para o autor, essa imprecisão sobre o conceito de esporte educacional, de acordo com os dados empíricos de sua pesquisa, foi transportada para o PST.

Outras fragilidades do programa são identificadas por Athayde. A primeira delas, anunciadas por Bracht e Almeida (2013), diz respeito à necessidade de uma parceria sólida com o Ministério da Educação “que possibilitasse o enriquecimento do debate acerca do ambiente escolar e agregasse valor pedagógico às ações propostas, sejam elas ligadas à capacitação dos agentes do programa ou para a estruturação dos espaços

²⁵O programa caracteriza-se pelo acesso à diversas atividades e modalidades esportivas (individuais e coletivas) e ações complementares, desenvolvidas em espaços físicos da escola ou em espaços comunitários, tendo como enfoque principal o **esporte educacional** (BRASIL, 2003, apud ATHAYDE, 2009, p. 86).

²⁶ A saber: Caparroz (2007); Castellani Filho (1993); Bracht (1992); Vago (1996); Savio Assis (2005), entre outros.

²⁷ Entrevistas com gestores e coordenadores do programa.

esportivos escolares” (ATHAYDE, p. 100, 2009). A precária infraestrutura nas escolas brasileiras também é apontada como um obstáculo para a inserção do PST.

Outra problemática, de acordo com o autor, refere-se à carência de indicadores de acompanhamento do próprio PST. Nesse sentido, há dificuldade de se estabelecer uma vinculação direta entre a melhoria dos índices educacionais e a implementação do programa e de suas atividades esportivas.

Sobre a concepção de esporte,

ainda que a concepção [do] PST considere o propósito de utilização do esporte como ferramenta de inclusão social e que exista a previsão de atividades complementares, que contemplem outras práticas para além das esportivas, constatamos que o esporte de rendimento e/ou espetáculo tem ditado os parâmetros a serem seguidos no desenvolvimento das aulas ministradas no interior do programa. (ATHAYDE, 2009, p.103).

Em outras palavras, a implantação do PST nas escolas “acaba se consolidando como um espaço de mera reprodução do modelo esportivo hegemônico, distanciando-se novamente de uma presumível e almejada ressignificação das práticas esportivas” (ATHAYDE, 2009, p. 105). Por essa razão, conforme o autor, ainda que a criação do PST tenha sido relevante na busca pela legalidade da Educação Física Escolar, tornando-a disciplina obrigatória, também foi responsável pela sua esportivização, acabando, dessa forma, portanto, por se contrapor à promoção da escolarização das atividades esportivas.

No que diz respeito aos objetivos do programa, o autor critica o conceito de democratização trazido pelo PST, por entender que está limitado ao número de alunos inscritos no programa. “A democratização do programa encontra-se fortemente ligada a uma abordagem quantitativa, os dígitos apresentados são empregados como mero instrumentos de propaganda política e de gestão do ME e, por vezes, do próprio governo” (ATHAYDE, 2009, p. 129). Conforme o autor, o PST foi fortemente utilizado pelo Ministério do Esporte como instrumento de campanha publicitária, chamada por Athayde (2009) de *outdoorização* política.

[...] o que identificamos, por meio da análise da expansão do PST, amparada numa forte campanha

publicitária, é uma forte prática do processo de *outdoorização* política, na qual o esporte, dentro de uma política pública, é utilizado como mecanismo de propaganda, de outros interesses que não aqueles inicialmente expressados ou oficialmente divulgados. Dessa forma, o que podemos identificar na ardente inquietação com a divulgação do Segundo Tempo e com a propagação do esporte como veículo de inclusão social é a velada intenção de mitigar a priorização histórica dada pelo ME ao esporte de rendimento e aos grandes espetáculos esportivos e, mais fortemente, a “exploração política” do PST, transformando-o em instrumento de divulgação e afirmação partidária no cenário político nacional (ATHAYDE, 2009, p. 158).

Por fim, de acordo com Athayde (2009, p.158), os efeitos identificados no PST mostram um cenário contraditório, em que o discurso e a ação nem sempre se encontram. A análise do autor demonstra que, “por meio da avalanche semântica, muitos discursos de cunho salvacionista ligados ao esporte são amplamente aceitos pela população, o que gera uma pseudovalorização esportiva e, conseqüentemente, do próprio PST”.

Para Terra e Mascarenhas (2010), atribuir o conceito esporte educacional ao PST, por si só, não garante o seu caráter educacional, tendo em vista que muitos “sujeitos envolvidos com o programa estão obliterados por uma visão de esporte alicerçada no paradigma do esporte de rendimento”. (TERRA; MASCARENHAS, 2010, p. 669). Conforme os autores, os sujeitos apresentaram concepções de esporte educacional e Educação Física Escolar subordinadas a diferentes eixos:

Por exemplo, esporte como: um meio de socialização e de ajudar no relacionamento entre os alunos; formação de talentos esportivos; diferente do esporte de rendimento; meio para se ensinar valores escolares; e lado lúdico da educação. E apresentaram a educação física enquanto: um meio para se obter um resultado específico e assim não reconhecem sua especificidade; local para refletir como se ter saúde; responsável por desenvolver o corpo e auxiliar no desenvolvimento físico dos alunos; um espaço pedagógico que se trabalha com o esporte

como também com a dança, o jogo e a ginástica. (TERRA; MASCARENHAS, 2010, p.669).

Os autores ressaltam que, ainda que a concepção de competitividade esteja presente no programa, o objetivo não é formar atletas, mas sim garantir a participação e a inclusão social, isto é, a responsabilização do esporte pelas mazelas sociais:

É nessa perspectiva então que o PST vai se apresentar como um “produto” de grande atratividade e visibilidade. Um “produto” no que diz respeito à visibilidade do partido responsável pela pasta ministerial, na qual o programa está inserido (TERRA; MASCARENHAS, 2010, p. 669, grifos do autor).

E ainda:

O PST entra na escola sem criar um espaço de discussões coletivas entre a escola e o programa, para que de fato a escola seja reconhecida para além de um espaço físico em potencial para ser utilizado pelo PST. Não havendo esse diálogo e nem o acesso ao PPP da escola, o programa desconhece os princípios de formação dessa escola. Outra hipótese é a de que, por não ocorrer esse diálogo, não há, portanto, esse processo de esportivização das aulas de educação física, como se tinha como pressuposto inicial. Todavia isso muito mais pela desorganização na implantação do próprio programa, pelos limites no processo de formação dos seus agentes – que muitas vezes desconhecem os objetivos/ propósitos do programa e que possuem uma concepção de esporte e de educação física atrelado a esse processo de mitificação – do que aquilo que está dado no próprio projeto do PST (TERRA; MASCARENHAS, 2010, p. 669-670).

Desse modo, para os autores, não existe vínculos entre o PST e a Educação Física Escolar. A relação entre ambos se limita, fundamentalmente, na utilização e compartilhamento do mesmo espaço no interior da escola. De acordo com os autores, em alguns momentos, ambos utilizam o espaço simultaneamente, sendo necessário, por exemplo, dividir a quadra para que o programa e as aulas de Educação Física aconteçam. Diante desse contexto os autores questionam:

Até que ponto essa “concorrência” do PST para com as aulas de educação física escolar não traz prejuízos? O porquê investir num segundo tempo da educação, sendo que o primeiro tempo de um modo geral está precário (falta de formação continuada, professores mal remunerados, espaço físico das escolas depredado, escassez de material didático)? (TERRA; MASCARENHAS, 2010, p. 700, grifos no original).

Outra implicação do PST no contexto escolar levantada pelos autores refere-se à concepção salvacionista do esporte, evidenciada por Athayde (2009), isto é, o esporte como redentor das mazelas sociais. Para os autores, essa concepção reforça,

no interior da escola uma determinada concepção/visão de esporte ligada à visão salvacionista e filantrópica, de forma que o esporte não é garantido enquanto um direito social, mas como um “remédio” para os problemas sociais (TERRA; MASCARENHAS, 2010, p. 700, grifos no original).

Por fim, a partir dessas inquietações sobre a concepção de esporte como política pública, os autores fazem uma ressalva sobre os próximos Megaeventos esportivos, a exemplo dos Jogos Olímpicos de 2016. Se o fracasso dos Jogos Olímpicos de 2001, em Sidney, foi utilizado para responsabilizar-se a disciplina Educação Física pelo mau desempenho dos resultados do país, como será após os Jogos Olímpicos de 2016, que tem o Brasil como sede? (TERRA; MASCARENHAS, 2010). Nesse sentido, os autores questionam ainda: “Devem-se [sic] transformar os alunos em atletas potenciais para o futuro? Qual o papel da educação e das políticas públicas de esporte frente ao Pré-Jogos Olímpicos?” (TERRA; MASCARENHAS, 2010, p. 700).

Para os autores, é preciso refletir sobre as implicações e consequências do que poderá vir a ser a Educação Física após os Jogos Olímpicos de 2016. Acreditam ser um novo desafio para a produção do conhecimento, no que diz respeito a Educação Física Escolar, bem como para o campo das Políticas Públicas de Esporte.

Sousa et al. (2011) ressaltam a importância de se refletir sobre o ensino do esporte, levando em conta que no campo acadêmico não há consenso sobre a questão, que é fonte de muita tensão na área. Por essa razão, os autores acreditam que o PST pode ser uma excelente “oportunidade de construção de novas propostas de ensino para as

modalidades esportivas destinadas a crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social no contexto educacional” (SOUSA, et al., 2011, p.11). Acrescentam ainda que a tentativa de superação dos antagonismos que existem sobre o ensino do esporte pode resultar em práticas criativas, contribuindo para o acesso da população ao esporte como um direito de todos.

Para Silva (2011, p.9), o PST foi “o programa que mais desenvolveu números expressivos sobre inclusão da população vulnerável socialmente por meio do esporte”. Conforme o autor (2011, p.9), esses altos índices são utilizados pelo governo “para demonstrar aos credores que o país tem condições de estar cumprindo com as metas estabelecidas pelos acordos firmados para qualquer tipo de auxílio”

No que se refere à concepção de esporte expressa nos documentos do Ministério do Esporte, o autor afirma que “é uma enorme contradição e uma confusão pragmática que se deslumbra sobre o Esporte Escolar” (SILVA, 2011, p.11). Para o autor, a criação de políticas públicas para o Esporte e o Lazer está relacionada com a vinda dos Megaeventos que foram sediados no Brasil:

O Governo Federal vem desenvolvendo políticas públicas para o Esporte e Lazer por meio do ME que colocou o país no centro dos grandes eventos esportivos mundiais. Como foi a realização dos Jogos Pan-Americanos, no Rio de Janeiro, em 2007; a conquista do Brasil para sediar a Copa do Mundo em 2014 e as Olimpíadas em 2016; **a criação de programas e projetos esportivos sociais que buscam o desenvolvimento social e redução da desigualdade;** Criação (ou reestruturação) do Sistema Nacional de Esporte; a Construção dos eixos do Sistema (Estrutura, Recursos Humano e Formação, Gestão e Controle Social, Financiamento), e aprovação do Plano Decenal de Esporte e Lazer: 10 pontos em 10 anos para projeto o Brasil entre os 10 mais. (SILVA, 2011, p. 7, grifos nossos).

De acordo com o autor, tais políticas foram criadas atendendo às recomendações de organizações mais gerais, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (Unesco). “Discussões que propõem reverter o quadro de desigualdade e injustiça social que vive a maioria das pessoas dos países “emergentes”, como é o caso do Brasil, que tem

como proposta estimular do desenvolvimento social e econômico por meio do esporte” (SILVA, 2011, p.4).

Nessa mesma direção, Oliveira (2010), tendo como objeto de pesquisa o PST, procurou compreender como o esporte, tratado como direito social, pode contribuir para a diminuição ou reversão das desigualdades em uma sociedade periférica como a brasileira. Dessa forma, a fim de responder aos seus objetivos, o autor também busca compreender, por meio da sua pesquisa, o conceito de esporte desenvolvido nas atividades do programa. Acredita que

o grande desafio do PST é superar a colonização do esporte educacional pelo esporte de rendimento. Muitas vezes ocorre simplesmente o esporte na escola²⁸, no qual os valores da instituição de alto rendimento são reproduzidos em detrimento do esporte da escola, no qual o ambiente educacional possui autonomia para o trato pedagógico dos conteúdos esportivos e a lógica do rendimento e da seletividade não é o foco. Em certa medida esta situação verifica-se também no PST. (OLIVEIRA, 2010, p.100).

O autor acrescenta ainda que o esporte, quando trabalhado como concepção de alto rendimento, estaria no caminho contrário ao seu objetivo inicial, no caso do PST, de democratização da prática esportiva. “Nesse caso não teríamos o esporte educacional como meio de inclusão social, mas novamente como produtor de desigualdades.” (OLIVEIRA, 2010, p. 101).

Sua pesquisa também identifica, através de entrevistas com professores que atuaram no programa, os vários testes e medidas

²⁸ “[...] a Educação Física assume os códigos de uma outra instituição, e de tal forma que temos então não o esporte da escola e sim o esporte na escola, o que indica a sua subordinação aos códigos/sentidos da instituição esportiva. O esporte na escola é um prolongamento da própria instituição esportiva. Os códigos da instituição esportiva podem ser resumidos em: princípio do rendimento atlético-desportivo, competição, comparação de rendimentos e recordes, regulamentação rígida, sucesso esportivo e sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas. O que pode ser observado é a transplantação reflexa destes códigos do esporte para a Educação Física. Utilizando uma linguagem sistêmica, poder-se-ia dizer que a influência do meio ambiente (esporte) não foi/é selecionada (filtrada) por um código próprio da Educação Física, o que demonstra sua falta de autonomia na determinação do sentido das ações em seu interior”. (Bracht, 1992, p.22).

antropométricas que eram realizadas durante as aulas no programa e repassadas ao Ministério do Esporte. Para o autor, essa prática

aponta uma tendência para que o esporte educacional legitimador de uma política velada de formação de atletas, camuflada por meio da justa necessidade de atividades educacionais, culturais e desportivas sentidas nas comunidades carentes país afora. (OLIVEIRA, 2010, p.101).

Sob o ponto de vista do esporte enquanto política e direito social, o Oliveira identifica a iniciativa desse discurso, pós 2003, especificamente a partir dos dois mandatos do presidente Lula (2003-2006; 2007-2010). Conforme o autor, a partir desse momento é que “sobressaiu a consolidação do ME como possibilidade de superar a lógica da continuidade/descontinuidade nas ações do Estado frente ao setor esportivo e à consolidação do esporte como direito social”. (OLIVEIRA, 2010, p. 114). O PST surge como resultado desse processo, “apresenta-se como programa estratégico do Governo Federal, pautado pelo princípio de reversão do quadro de injustiças enraizado na trajetória social do país” (2010, p. 114).

Por fim, o autor acrescenta que, sob o ponto de vista dos profissionais envolvidos com o programa e com o discurso dos documentos de avaliação do Governo Federal, o programa “tem conseguido configurar-se como uma forma de evitar a exposição de crianças e adolescentes aos riscos sociais” (OLIVEIRA, 2010, p.114).

Para Levoratti (2010), o termo “práticas corporais” têm sido utilizado como atrativo para manter as crianças e jovens na escola. O autor buscou, a partir de uma análise documental, relacionar a proposta do programa *Pátios Abertos nas Escolas*²⁹ com três propostas de programas³⁰ que se desenvolviam nas escolas no Brasil, um deles o PST. Em busca de experiências e de outros trabalhos que abordassem a mesma temática, o autor constatou que havia experiências similares na

²⁹ Esta iniciativa é desenvolvida pela Direção-Geral da Educação e Cultura da Província de Buenos Aires, na Argentina, e é destinada a crianças e jovens de onze a 21 anos, que se encontram em situação de vulnerabilidade social. As escolas são abertas aos sábados e/ou domingos para a prática de diferentes tipos de atividades. Os temas trabalhados podem ser: arte e cultura, atividades de apoio social, comunicação, participação na comunidade, atividades de formação e práticas corporais.

³⁰ Programas da Unesco Brasil, “Escolas De Paz”; Programa Estadual Esporte Escolar (SC); Programa Segundo Tempo.

América Latina, mostrando a mesma metodologia de funcionamento, a mesma população, expressando, em diferentes casos, a mesma problemática: o tempo livre dos jovens fora do espaço escolar, atribuindo-se, neste contexto, às práticas corporais a função de atrair os jovens para as instituições educativas (LEVORATTI, 2010):

Encontramos en las distintas experiencias lineamientos comunes. En las seis³¹ experiencias presentadas, las fundamentaciones se centran en la ocupación del tiempo libre de los jóvenes. La existencia de éste aparece consecuentemente asociado con la permanencia en las calles, con las posibles actividades peligrosas que se pueden realizar en este medio, con la falta de ofertas gratuitas para ocupar dicho bache temporal y principalmente con la inclinación personal hacia las prácticas corporales. Estos factores que componen el discurso que legitima a las prácticas corporales dentro de estas iniciativas las presentan como un señuelo para atraerlos a las escuelas. (LEVORATTI, 2010, p.122).

O autor encontrou entre a proposta desse mesmo discurso, sobre práticas corporais nas experiências de política socioeducativa, uma correlação direta com as declarações da Unesco e da ONU no enquadre do anúncio do ano 2005 como “Ano Internacional do Desporto e da Educação Física”

En los argumentos de estos organismos internacionales, se observa una preponderancia de las prácticas deportivas por sobre otras prácticas corporales, asignándoles distintos propósitos, como se puede ver en la fundamentación de la ONU. Se expresa en el apartado “El Deporte y los Objetivos de Desarrollo del Milenio” el siguiente objetivo: “Lograr la educación primaria universal” en donde se destaca que: “Las actividades deportivas y la Educación Física hacen que la escuela sea más atractiva y que se incremente la

³¹ Três programas incluídos na proposta “Escolas de Paz”: Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz (Bahia), Programa Escola Aberta (Pernambuco) e Escolas de Paz (Rio de Janeiro); Programa Estadual Esporte Escolar de Santa Catarina; Programa Segundo Tempo; Patios Abiertos en las Escuelas (Argentina).

asistencia de los estudiantes”. Se observa en la comparación de los documentos de los distintos programas y organismos similares argumentos sobre la inclusión de las prácticas corporales, que en muchos casos, se encuentran determinadas por los organismos internacionales encargados del financiamiento, evaluación o que realizan el asesoramiento, (LEVORATTI, 2010, p. 122)

Souza, Souza e Castro (2013) procuraram investigar quais foram as principais barreiras e facilitadores encontrados na implementação do PST em um município da região Sul do Brasil. Desse modo, os autores entrevistaram coordenadores dos núcleos e do programa. Dentre as principais barreiras elencadas estão:

Incompatibilidade entre os interesses dos gestores do município, os objetivos do Programa e as complexidades envolvidas na implementação do mesmo; carência de pessoal para coordenar o programa no nível do município, o que sobrecarrega os coordenadores e dificulta o acompanhamento dos núcleos; falta de articulação entre as diferentes secretarias do município para promover ações conjuntas que facilitem a implementação do PST. Para os coordenadores de núcleo, as principais barreiras são: falta de materiais; falta de apoio para o desenvolvimento do trabalho; “engessamento” da proposta do PST; falta de autonomia para tomada de decisões perante os responsáveis pelos locais onde o Programa é sediado; e dificuldade para se atingir o número mínimo de 100 crianças por núcleo exigido pelo ME (SOUZA; SOUZA; CASTRO, 2013, p. 1009, grifos no original).

Entre os facilitadores para implementação do programa, na visão dos coordenadores, estão: “Reforço alimentar; carga horária para planejamento; apoio da pessoa responsável pelo local onde o núcleo está sediado; e oferta de materiais esportivos de boa qualidade.” (SOUZA; SOUZA; CASTRO, 2013, p. 1009).

Chama atenção que alguns fatores sejam considerados pelos autores ora como facilitadores, ora como barreiras, a exemplo da infraestrutura. De acordo com as entrevistas, algumas pessoas reclamaram, outras elogiaram.

Muitos dos locais onde estão inseridos os núcleos do PST não possuem estrutura física adequada para o desenvolvimento das atividades e nem para atender às 100 crianças que supostamente devem fazer parte do Programa. **Os núcleos inseridos em escolas, além de enfrentar o problema de falta de espaço, pois muitas vezes precisam dividi-lo com a Educação Física do ensino regular, enfrentam ainda reclamações devido ao barulho das crianças que acabam atrapalhando o trabalho de outros professores em sala de aula.** (SOUZA; SOUZA; CASTRO, 2013, p. 1006, grifos nossos).

Outras questões levantadas pelos autores sobre a infraestrutura referem-se à disponibilidade ou não de locais apropriados para guardar materiais e lanches, de salas para planejamento, bem como a manutenção dos materiais e equipamentos.

Por fim, os autores ressaltam a importância de programas como o PST no contraturno escolar, porém fazem a ressalva de que “o ideal seria a oferta de Educação Integral em tempo integral de forma universal (para todas as crianças) dentro da própria escola, de acordo com um projeto político-pedagógico adequado para este fim”. (SOUZA; SOUZA; CASTRO, 2013, p. 1009).

Nesse sentido, como anunciamos, atualmente o PST se integrou ao Programa Mais Educação, cuja finalidade última é a implementação da proposta de Educação de Tempo Integral nas escolas públicas. Dessa forma, apresentaremos a seguir alguns trabalhos que tomaram como objeto de pesquisa o Programa Mais Educação, a fim de conhecermos o programa e a sua relação e/ou implicações na instituição escolar.

Leandro (2014), em sua dissertação, buscou compreender o papel da Educação Integral na política educacional brasileira, tomando a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis como campo de pesquisa. Nesse trabalho, a autora constatou que o projeto de Educação Integral das escolas era realizado através de parcerias entre a Assistência Social, a Secretaria de Educação, ONGs, entre outras entidades similares, resultando em um trabalho de caráter assistencialista, cujo objetivo maior é preencher o tempo livre dos alunos. Conforme o relato da autora, na documentação analisada é possível identificar o caráter de assistência social da escola pública operando na redução/secundarização do trabalho específico da escola em nome de uma nova função, a função de custódia (LEANDRO, 2014).

A justificativa desse remodelamento da escola é que a instituição é ineficiente e que o conteúdo não é interessante para as crianças. Sendo assim, conforme a autora,

[...] tal política realiza uma inversão curricular que consiste na minimização do currículo pela priorização de conteúdos alternativos, comunitários e transversais. A inversão curricular faz com que a escola organize seu trabalho sobre conhecimentos não sistematizados, experimentais, sonogando os conteúdos específicos do processo de escolarização, em outras palavras, o essencial torna-se suplementar e vice-versa e a escola torna-se um espaço educativo e não de escolarização. (LEANDRO, 2014, p. 123-124).

Além disso, a autora identifica que tal política acaba impactando negativamente no trabalho do professor.

Percebemos que esse processo de ampliação/redução da função da escola pública, que secundariza o que devia ser central nela, operado pela política de EI, também impacta negativamente a identidade do professor e o trabalho docente. Ao apoiar, incentivar a abertura da escola para a atuação de profissionais de diferentes áreas, de voluntários, de líderes comunitários, de talentos locais, de desempregados ou aposentados de “boa vontade”, a política de EI tende a secundarizar o professor e desqualificá-lo. (LEANDRO, 2014, p. 124).

A autora ainda considera outros elementos da política de Educação Integral que desqualificam o professor. O primeiro deles refere-se ao foco no desenvolvimento de oficinas e outro na atribuição de uma nova função ao professor, a de administrador de projeto. No primeiro caso, o professor não precisa dar aula, apenas desenvolver alguma oficina sobre determinado assunto e, no segundo, como o projeto está pronto, o professor só precisa cuidar da logística e de ressaltar as experiências exitosas. Tira do professor aquilo que é essencial à sua função, qual seja, ensinar.

Ainda sobre a função da escola, especificamente sobre o Programa Mais Educação, a autora identifica que o projeto de Educação Integral,

[...] principalmente a partir de 2009, com o auxílio do *Programa Mais Educação*, mais recentemente com o novo PNE, o discurso e as ações a favor da política de EI se intensificam, sob a justificativa de que a EI viabilizará aos alunos da escola pública uma educação de qualidade. Concretamente, o que vemos, tanto na experiência local como no exposto pela documentação nacional, é a expressão da mudança de foco da escola pública. (LEANDRO, 2014, p. 126, grifo no original).

Seguindo nessa linha, sobre a função da escola, Rosa (2013, p. 4) faz alguns questionamentos sobre o impacto do programa Mais Educação no contexto escolar:

Qualquer espaço pode ser considerado um espaço educativo? O que é Educação segundo a Portaria? Há apoio às unidades escolares para a estruturação deste atendimento? Quais as consequências para a escola desta ampliação dos encargos atribuídos à sua função e à do/a professor/a?

Rosa (2013), em sua dissertação, faz essa análise, sobre a função da escola e o trabalho do professor perante o Programa Mais Educação. Segundo a autora, “os documentos do Programa Mais Educação apresentam a determinação de um duplo desafio para a escola e claramente propõem a reestruturação da função escolar”. (ROSA, 2013, p. 154). Acrescenta ainda que o programa, com

sua proposta de política pragmática que prevê atividades socioeducativas no contraturno escolar, apresentada como pressuposto de uma política nacional de Educação Integral, contribui ainda mais para a perda de identidade da escola quando evidencia a função assistencialista como sua primordial, em detrimento das outras funções formativas. (ROSA, 2013, p. 160).

Sobre o trabalho do professor, a autora faz uma lista de dez funções atribuídas ao “professor comunitário”, que, como o nome diz, deve ter um forte vínculo com a comunidade, pois é o responsável pela articulação da escola com seu entorno. “Este amplo leque de funções e atribuições, impostas a este profissional, sobrecarregam o seu fazer, não

mais tão ‘pedagógico’ em razão de seu feito operacional e administrativo”. (ROSA, 2013, p. 165).

Santos (2009) procurou analisar como a ampliação do tempo escolar tem sido concebida em distintas propostas de tempo integral. O trabalho empírico da autora foi realizado em uma escola cujo programa que atendia à referida proposta era o Mais Educação. Para a autora, a ampliação do tempo escolar no âmbito do Programa Mais Educação “é tratada na perspectiva de construção de um novo modelo de educação, particularmente pela inserção de novos atores dentro das escolas e pela utilização de espaços fora do ambiente escolar”. (SANTOS, 2009, p.46).

Sua pesquisa empírica, de forma geral, revelou que a compreensão de tempo escolar nas distintas propostas em andamento, bem como no Programa Mais Educação, evidencia quatro aspectos fundamentais, quais sejam:

certa desresponsabilização do Estado pela educação pública, ainda que a ampliação do tempo do aluno na escola produza a aparente percepção de que o Estado está aumentando sua atuação sobre a educação; ênfase na questão do risco social de crianças e adolescentes, de modo que a função de assistência social passa a ser incorporada às responsabilidades da instituição escolar; distinção entre escola integral e educação integral, com base na ideia de que não basta oferecer uma escola de jornada completa, é preciso ofertar uma educação integral, que extrapola o ambiente escolar; e busca por um “novo” modelo de escola para atender às novas exigências sociais. (SANTOS, 2009, p.124-125).

Matos (2011), Pinheiro (2009) e Cavalcanti (2012) acreditam que a proposta do programa pode vir a ser uma iniciativa positiva em termos de Educação Integral. No entanto, os autores fazem algumas avaliações, ressalvas e questionamentos quanto à sua implementação na realidade da escola pública atual.

Matos (2011) observou que as práticas educativas desenvolvidas no programa são indutoras de uma educação de qualidade. Acredita que em termos de avanços, o programa melhorou a autoestima, o interesse e

os resultados escolares dos alunos³²; o trabalho com os saberes diferenciados dos professores e monitores; o início do diálogo entre os educadores dos dois turnos; e a formação inicial dos professores e monitores.

Outro fator observado pela autora refere-se ao diálogo entre a direção da instituição e os saberes comunitários trazidos pelos alunos e monitores, bem como pelos saberes escolares advindos de práticas educativas, e como tal fato tem fomentado a relação entre conteúdo escolar e contexto sociocultural. Conforme a autora, a partir desses diálogos

a comunidade, em tese, passou a ser “ouvida” e convidada a participar de conselhos escolares, de planejamento e/ou atividades que possam gerar a integração entre família, escola e comunidade. Assim, o discurso pela qualidade da educação perpassa pela defesa de um regime de colaboração entre entes federados, família e comunidade. (MATOS, 2011, p.121).

Outras observações e questionamentos sobre a instituição escolar são evidenciados pela autora. Conforme Matos (2011, p. 121-122),

surge a necessidade de fazer referências sobre as novas condições que emergem na instituição escolar. São delineados novos papéis, novas funções, novos programas, novos espaços educativos, ou seja, a escola vem robustecendo suas atividades. Mas em que (quais) condições? Será que as novas atribuições escolares podem ser incorporadas à escola ou a escola tem perdido seu papel de fomentar a “ensinagem”?

Pinheiro (2009) acredita que a implementação do programa seja uma iniciativa positiva frente à escassez de projetos de Educação Integral que consigam alcançar uma grande quantidade de alunos. As atividades socioeducativas se estabelecem no espaço educativo, intra, inter ou extraescolar, no contraturno da jornada ampliada.

Outro elemento evidenciado pela autora refere-se à concepção do programa. De acordo com Pinheiro (2009, p. 110), tal

³² De acordo com a autora, “as atividades de Letramento, Matemática e as outras que perfazem outros macrocampos acabam por melhorar a autoestima desses alunos, encorajando-os a persistir no aprendizado e refletindo em seus processos educativos” (MATOS, 2011, p. 122).

Concepção se configura na atuação de parceiros da escola, pelo entendimento de que a família, a comunidade e a sociedade civil devem fazer parte do processo educacional. O caráter intersetorial se evidencia na atuação conjunta de políticas públicas em prol da educação, possibilitando maiores recursos (físicos, financeiros, humanos). Uma dessas ações se associa à assistência social, que prevê a oferta da proteção social aos alunos em situação de risco.

Acrescenta também que

essa concepção parte do entendimento de que a sociedade contemporânea outorga à educação funções sociais que, no início do século XX, não estavam atreladas à escola. Muitas podem ser as justificativas para essa realidade: (1) mães que estão no mercado de trabalho e não têm com quem deixar os seus filhos; (2) aumento da violência nas ruas, que faz com que os pais optem por deixar seus filhos na escola; (3) dificuldades financeiras para oferecer atividades diversificadas a seus filhos; (4) entendimento de que a educação deve abarcar aspectos culturais mais amplos; (5) pressuposto de que a emancipação do sujeito se dá pelo seu desenvolvimento integral; entre outros. (PINHEIRO, 2009, p. 110).

Cavalcanti (2012) acredita que a proposta do programa é válida, tendo em vista seus objetivos de diminuir as desigualdades educacionais por meio da ampliação da jornada escolar. No entanto, conforme a autora, o programa apresenta algumas lacunas referentes à sua elaboração e implantação.

Uma das lacunas evidenciadas por Cavalcanti “decorre da abertura da lei, que não estabelece, por exemplo, quem deve ministrar as aulas do Programa, deixando em aberto para ‘estudante ou qualquer profissional comprometido com a educação’, como descrito no Manual do Programa”. (CAVALCANTI, 2012, p.50). De acordo com a autora, há um descompasso entre a teoria e a prática, entre o que é proposto enquanto norma/lei do programa e a realidade de implementação das escolas. Cavalcanti (2012) acredita que tais lacunas devem ser melhor avaliadas para que se possa obter resultados eficientes e a promoção efetiva da educação de qualidade.

Para Paes Neto (2013, p.9), “o Programa Mais Educação tem sido um programa limitado à lógica do capital e do seu processo reprodutivo para o mercado de trabalho e a socialização de valores necessários a esta ordem”. Além disso, não há investimentos suficientes para a construção de uma escola de dois turnos.

O autor também observou que o macrocampo Esporte e Lazer é muito requisitado pelos alunos. Há também um interesse significativo dos pais para que este macrocampo aconteça no programa, sobretudo a modalidade Futebol de Salão.

Outro elemento evidenciado na pesquisa e que nos chama atenção, pois dialoga diretamente com a temática, refere-se à aproximação do macrocampo Esporte e Lazer com a disciplina Educação Física. Conforme Paes Neto (2013, p.197),

as atividades do macrocampo deveriam ser independentes em relação às aulas de educação física, no entanto, há uma aproximação muito grande destas, sendo que, essa aproximação se materializa na realização de prática esportivas, que algumas vezes acontecem de forma concomitante e priorizam quase exclusivamente as práticas de esporte de rendimento. Percebeu-se a lógica da detecção de talentos e do esporte educação.

De acordo com o autor, o esporte, na perspectiva do Programa Mais Educação, é reproduzido na concepção de esporte de rendimento, limitando a perspectiva integral de formação humana. Acrescenta que

o Esporte deve ser entendido em toda sua amplitude material, teórica, didática, metodológica e ontológica, assim como deve ser possível de ser entendido como um possível instrumento político de luta dos trabalhadores. (PAES NETO, 2013, p. 198).

Para Paes Neto (2013), a Educação Integral, aqui expressa pelo Programa Mais Educação, deve ser baseada na perspectiva unilateral do homem, isto é, uma formação em todas as dimensões humanas, pois, conforme o autor, esse é um dos pressupostos inerentes à formação do sujeito e à transformação da sociedade.

Dialogando com os dados da pesquisa realizada por Paes Neto (2013), Mauricio e Cavalieri (2011), ao investigarem as atividades que estão sendo realizadas nas escolas e/ou fora delas, nas propostas dos

programas de ampliação da jornada escolar, identificaram grande atribuição ao conteúdo Esporte. Comparado aos outros eixos temáticos, o esporte isolado se encontra em primeiro lugar.

Agrupando-se as atividades, observamos primeiramente que as porcentagens para o Brasil são acompanhadas pelas duas regiões, ou seja, o conjunto de artes não visuais em primeiro lugar; o reforço acrescido da tarefa de casa em segundo; o esporte junto com a capoeira, em terceiro; as artes plástica ou visual em quarto. Sem agrupá-las, tal como estão discriminadas no relatório, **o esporte sozinho fica em primeiro lugar** e o reforço em segundo, com pequena diferença entre eles, e uma modalidade de arte em terceiro, seja música ou dança (CAVALIERI; MAURÍCIO, 2013, p. 8, grifos nossos).

O Programa Mais Educação, de acordo com os autores, é um dos exemplos de programa que apresenta “as diferentes possibilidades, concepções e formatos que podem orientar a ampliação da jornada escolar”. (CAVALIERI; MAURÍCIO, 2013, p. 7). Acrescentam que no caso específico do Mais Educação, o programa é uma proposta que preconiza a educação como responsabilidade da comunidade de aprendizagem e não apenas da escolar.

Mais a frente, apresentaremos a discussão síntese do balanço com os autores, por meio de todo material coligido.

Sobre o Programa Atleta na Escola, Tenório et al. (2013) buscaram analisar, em sua pesquisa, como o tema esporte foi abordado nas propostas curriculares para Educação Física no estado de Pernambuco, no período de 1989 a 2013. Os autores contextualizam historicamente o processo de esportivização pelo qual passou a disciplina Educação Física. Afirmam, baseados em alguns estudos, que o esporte passou “a ser conteúdo preponderante em detrimento de outros peculiares na nossa área, como a ginástica e a dança, entre outros, reduziu-se até à reprodução da padronização técnica dos movimentos esportivos nas aulas [...]”. (TENÓRIO et al., 2015, p. 284).

Os autores afirmam que, atualmente, essa esportivização ainda persiste nas aulas de Educação Física, tanto na prática pedagógica quanto nas políticas governamentais, por exemplo, o Programa Atleta na Escola. Conforme os autores, nos moldes do programa, novamente a Educação Física escolar é convocada a assumir responsabilidades das instituições esportivas.

Nessa primeira edição do Programa, as escolas/os professores, seguindo os mínimos detalhes de documentos fornecidos pelo PAE, tais como fichas de inscrição, cartilhas, súmulas, certificados, diplomas, preparam e fazem provas de Atletismo (velocidade, resistência e salto em distância), para selecionar, em cada etapa, os dois ou três melhores resultados até chegar à fase nacional, quando se realizarão os Jogos Escolares da Juventude, antigas Olimpíadas Escolares, sob a responsabilidade do Comitê Olímpico Brasileiro. (TENÓRIO, et al., 2015, p.284).

Acrescentam os autores que os professores de Educação Física, bem como seus alunos e suas aulas, ao aderirem ao programa, tornam-se aptos a receber recursos para a compra de materiais e a participar de um sofisticado sistema de seletivas esportivas, os “peneirões”, como são chamados no mundo esportivo. Nesse contexto, Tenório et al. (2015, p.284) questionam:

Se o objetivo do PAE é incentivar e democratizar a prática esportiva, como ficam aqueles não selecionados? Nesse cenário, qual a função da EFE para com a abordagem do esporte? Seria de fato ser um celeiro de atletas à luz dos princípios e procedimentos do *esporte na escola*? (Grifos do autor).

Santos (2015, p. 11), em sua pesquisa, buscou responder à seguinte questão: “quais as finalidades do PAE e suas influências nas aulas de Educação Física, considerando a realidade da escola pública no Brasil?”. Para o autor, o programa

não surge de uma necessidade da Educação Física escolar ou da comunidade (já que, além da própria Educação Física, a prática esportiva no âmbito escolar vem sendo incentivada de outras maneiras, a exemplo do Programa Esporte na Escola e Programa Segundo Tempo) e sim como resultado dos interesses políticos e econômicos ligados ao setor esportivo (federações, empresas, associações privadas, a grande mídia, etc.) comprometido com o incremento econômico possibilitado por um tipo específico de esporte: o esporte espetáculo. (SANTOS, 2015, p. 66-67).

Refletindo sobre os objetivos do programa, Santos (2015, p.67) faz alguns questionamentos similares às questões evidenciadas por Tenório et al. (2015):

Um dos objetivos do programa é difundir valores olímpicos, mas quais são esses valores? Culto ao corpo? Vitória como engrandecimento do indivíduo e da nação? O que se tornaram os Jogos Olímpicos hoje? Não poderíamos tratar criticamente dos *valores olímpicos* como um dos conhecimentos acerca do esporte nas aulas de Educação Física sem, no entanto, ter como finalidade a formação de *atletas escolares*? (Grifos do autor).

O autor correlaciona os valores e preceitos que os programas esportivos desenvolvem sobre o conteúdo “esporte na escola” ou “esporte educacional”, como evidenciaram Athayde (2009), Assis de Oliveira (2009), Bracht e Almeida (2003, 2013) ao estudar o PST. O autor acrescenta que o Programa Atleta na Escola “como política pública de esporte escolar, acaba por transformar o esporte de rendimento no *único conteúdo* da educação física na escola [...]”. (SANTOS, 2015, p. 71, grifo do autor). Nesse sentido,

o Programa Atleta na Escola está na contramão das discussões mais avançadas da área da Educação Física. Sabe-se que, desde os anos de 1980, os debates do interior da Educação Física têm dado conta da importância da Educação Física escolar como disciplina responsável, não pela promoção da saúde biológica do corpo, menos ainda pelo aprimoramento de aptidões físicas, e tampouco pela descoberta e desenvolvimento de talentos esportivos para o esporte de alto rendimento, mas sim pela construção e transmissão, ampla, crítica e criativa, de conhecimentos sobre o corpo e as práticas corporais, entre elas a prática esportiva. (SANTOS, 2015, p. 69-70).

Conforme o autor, o programa, ao promover o esporte de rendimento na escola, contribui para a negação do direito ao esporte como participação social às crianças e aos jovens na escola, além de empobrecer “o potencial educativo, socializador e a formação cultural

que este fenômeno poderia comportar, desde que tratado criticamente como conhecimento da Educação Física”. (SANTOS, 2015, p. 71).

Por fim, Santos (2015) acredita que a adesão, ainda que seja justificada pelos recursos, tem seu preço: o Programa Atleta na Escola

acaba por orientar o currículo da EF escolar convertendo e restringindo o conteúdo da Educação Física (como possibilidade de acesso à cultura corporal historicamente produzida) ao treinamento das modalidades esportivas, e o próprio esporte, ao invés de ser tratado como um fenômeno sociocultural amplo, carregado de sentidos e significados, permeado de conceitos e pleno de referência a serem apreendidas criticamente pelos alunos na escola, se torna um mero instrumento de promoção do esporte de rendimento, esvaziado de possibilidades formativas, à medida que encerra no espetáculo esportivo e na ampliação do mercado de consumo a sua justificativa e o seu fim. (SANTOS, 2015, p. 74).

Dessa maneira, para o autor, o esporte desenvolvido na escola sofre grande influência do esporte de rendimento, engessa o trabalho do professor de Educação Física às atividades do programa, além de limitar o conteúdo a apenas uma modalidade, com um único fim: desenvolver habilidades específicas do programa para selecionar talentos esportivos.

Athayde (2009), Assis de Oliveira (2009), Bracht e Almeida (2003, 2013), Tenório et al. (2015), entre outros autores que estudam o fenômeno esporte, bem como a própria Educação Física na escola, retomam a ideia da esportivização da disciplina Educação Física e o trato que é dado a este conteúdo. Como evidenciado pelos autores no balanço, historicamente, o esporte tem sido o principal conteúdo da Educação Física escolar, porém com o objetivo de desenvolver e aprimorar habilidades e aptidões físicas e esportivas nos alunos. Para Santos (2015, p. 73-74, grifo do autor), “com a chegada do PAE, essa tradição se reforça, promovendo uma *renovação do velho*”.

2.5 PRIMEIRAS CONCLUSÕES SOBRE O MATERIAL COLIGIDO

No intuito de compreender quais os impactos dos programas, Mais Educação, PST, Atleta na Escola e PSE sobre a disciplina curricular Educação Física, procuramos, inicialmente, os trabalhos que

se propuseram a estudar profundamente os programas, isto é, sua origem, desenvolvimento e implementação. Posteriormente, identificamos como tais programas se relacionam com a disciplina curricular Educação Física e, de forma geral, como se materializam no chão da escola.

Bracht e Almeida (2003, 2013), Athayde (2009), Oliveira (2009), Terra e Mascarenhas (2010) contextualizam o movimento pós-Olimpíadas de Sydney, em 2001, e, a partir dos maus resultados do Brasil nos jogos olímpicos, como as políticas públicas no país tiveram um novo enfoque, o esporte. Para os autores, o PST é fruto desse processo e desse contexto, assim como a obrigatoriedade da disciplina Educação Física na Escola Básica, como demonstrado por Bracht e Almeida (2003). Porém, apesar de ter colaborado com o processo de legalidade da Educação Física como disciplina curricular, isto é, tornando-a obrigatória na escola, segundo a avaliação dos autores, o movimento acaba também sendo o responsável pela esportivização da disciplina.

Outra problemática evidenciada nos trabalhos refere-se ao conceito de “esporte” desenvolvido no programa. Bracht e Almeida (2003, 2013), Athayde (2009), Oliveira (2009), Santos (2011), Silva (2001) e Oliveira (2010) se debruçam sobre o conceito de esporte desenvolvido nas atividades do PST, isto é, segundo qual concepção estão sendo propostas e trabalhadas as modalidades esportivas dentro do programa. Para os autores, tal concepção está baseada no espírito de competitividade e de alto rendimento, reflexo do esporte praticado nas grandes competições esportivas, como as Olimpíadas. Tais valores também são transferidos para as aulas de Educação Física.

Nesse sentido, Bracht e Almeida (2013) chamam a atenção para a importância de se distinguir o esporte do esporte educacional. Dessa forma, as políticas desenvolvidas pelo Ministério do Esporte, a exemplo do PST, não devem se sobrepor às desenvolvidas pelo Ministério da Educação (BRACHT; ALMEIDA, 2013) (ATHAYDE, 2009).

Vale lembrar que identificamos essa mesma discussão nos trabalhos sobre o Programa Atleta na Escola, em Tenório et al. (2013) e Santos (2015). Os autores concluem que o programa contribui com a esportivização da Educação Física, bem como para a incorporação dos valores olímpicos, do esporte competitivo e de alto rendimento pela Educação Física e, portanto, pela escola.

Athayde (2009) e Terra e Mascarenhas (2010) identificam o discurso do esporte contido no programa como de cunho salvacionista, isto é, o esporte teria o “poder” de tirar crianças e jovens das drogas, da

violência, das ruas, da prostituição, entre outros. Bracht e Almeida (2013) ressaltam o discurso do esporte atribuído a valores para a vida social e ao pleno desenvolvimento da cidadania dos jovens e crianças em formação. Os autores citam como exemplo o espírito competitivo e de equipe, o respeito às regras, o entusiasmo pelo esforço, entre outros aspectos. Tais justificativas são utilizadas para a ampliação do acesso ao esporte via escola.

Oliveira (2009) refere-se ao PST como um programa que exerce função assistencialista na escola. Conforme o autor, as atividades do programa servem para ocupar o tempo livre das crianças e dos jovens. Levoratti (2010) vai ao encontro de Oliveira (2009); conforme o autor, as práticas corporais estão sendo utilizadas, por meio dos programas, como atrativo para manter os jovens na escola. Para Silva (2011), o PST está sendo aproveitado para reverter o quadro de desigualdade social. De acordo com Oliveira (2010), o programa tem se configurado como uma forma de evitar a exposição de crianças e adolescentes aos riscos sociais. E, por fim, para Terra e Mascarenhas (2010), o esporte, como atividade principal do programa, é visto e utilizado como redentor das mazelas sociais.

Os discursos de caráter assistencialista incorporados ao esporte e, nesse caso, aliados ao PST, como demonstrado pelos autores, vão ao encontro da pesquisa de Leandro (2014). Como expusemos, a autora, ao estudar a proposta do projeto de Educação Integral, identificou o caráter assistencialista exercido pelos programas, cujo objetivo maior seria o de preencher o tempo livre das crianças. A escola, portanto, passaria a assumir a função de custódia.

As pesquisas de Rosa (2013) e Santos (2009) também seguem nesse mesmo sentido. As autoras, tendo como objeto de pesquisa o Programa Mais Educação, identificam as atividades socioeducativas do programa como uma perda da identidade da escola, ao exercer uma função assistencialista. Vale lembrar que o PST, desde 2007, está incluído no Mais Educação; portanto, incorporado às atividades socioeducativas evidenciadas pelas autoras.

Matos (2011), Pinheiro (2009) e Cavalcanti (2012) fazem algumas ponderações referentes à implementação do Programa Mais Educação. No entanto, acreditam ser uma boa iniciativa, em termos de projeto de Educação Integral. Paes Neto (2013) contrapõe-se às autoras, visto que, para o autor, atualmente, não há investimento suficiente para a construção de uma escola de dois turnos. Acrescenta que o Mais Educação tem atendido a uma formação voltada aos valores necessários à ordem de produção vigente; portanto, capitalista.

O esporte, como um dos eixos do programa, conforme Paes Neto (2013), é reproduzido na concepção de esporte de rendimento, limitando a perspectiva integral de formação humana. Essa perspectiva identificada pelo autor sobre as atividades esportivas, baseada na concepção de esporte competitivo e de alto rendimento, remete-nos ao início desse balanço bibliográfico, à obra de Bracht e Almeida (2003), que há 13 anos já denunciavam uma perspectiva de esporte idêntica, apresentada pelo programa Esporte na Escola.

Em suma, o esporte incorporado aos programas destinados à educação escolar não superou a perspectiva denunciada por Bracht e Almeida (2003) sobre o Programa Esporte na Escola (posteriormente substituído pelo PST). Além disso, identificamos nos trabalhos selecionados o apelo para que o esporte e/ou outras práticas corporais componham as atividades dos programas, o que é justificado por várias finalidades: assistencialista, salvacionista, caça-atleta, redução da desigualdade social, entre outras.

3 EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA PÚBLICA: O IMPACTO DE PROGRAMAS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Apresentamos nesse capítulo os dados empíricos da nossa pesquisa. Nesse sentido, expomos aqui alguns trechos no intuito de conhecer e discutir a problemática da pesquisa na realidade concreta, por meio do diálogo com os diretores, coordenadores do Programa Mais Educação e professores de Educação Física. Elencamos três eixos que emergiram das transcrições das entrevistas, a saber: esvaziamento do conhecimento da Educação Física e da escola; precarização das instalações físicas da prática da Educação Física e da escola; Programa Mais Educação e a função/responsabilização da escola.

3.1 ESVAZIAMENTO DO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DA ESCOLA

O PST foi implementando nas escolas públicas do Brasil com a proposta, indicada pelo Estado, de democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte, de forma a promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, prioritariamente em áreas de vulnerabilidade social (BRASIL, 2003). Os trabalhos de Bracht e Almeida (2013), Oliveira (2009) e Athayde (2009) demonstram que o PST, apesar de ter incorporado (ao contrário do seu antecessor) um debate pedagógico acerca dos programas esportivos na escola, na prática, as atividades ainda são desenvolvidas na perspectiva do esporte de rendimento.

Em nosso campo de pesquisa, encontramos essa mesma perspectiva. Na Escola B, as oficinas esportivas do Mais Educação ligadas ao PST também são utilizadas para identificar talentos esportivos para que, posteriormente, o aluno “descoberto” seja encaminhado para algum trabalho mais específico. Segue o trecho em que a Coordenadora do programa descreve melhor a situação:

Eles tiveram umas aulas em que fizeram um teste de resistência, pularam para ver quem pulava mais alto. Aí tu já vês a habilidade daquele aluno que se dá melhor no Futebol, entre meninas e entre meninos. Tem aqueles que se sobressaem no Handebol, no Vôlei, então tu já vais tendo uma noção, sabe? Até eles vão se conhecendo pelo gosto da modalidade.

Às vezes a gente conversa com o pai e com a mãe, tipo: - Oh, teu filho tem habilidade para Futebol, quem sabe coloca em uma escolinha ou algo assim. A mesma coisa para o Vôlei; às vezes a gente sabe que a pessoa é alta, que tem um bom domínio. Aí, às vezes, acaba fazendo alguma atividade fora, para não ficar só no projeto. De repente levar como uma profissão, não só como esporte dentro da escola, mas fora, e às vezes acaba sendo destaque como profissional. É assim que começa, bem dizer, na escola! (COORDENADORA B).

Como problematizado por Bracht e Almeida (2013), o procedimento correto em relação aos alunos que por ventura se destacam em alguma modalidade, seja na aula de Educação Física ou nas atividades dos programas, deve ser o encaminhamento a alguma instituição responsável. Esse encaminhamento, pela fala da Coordenadora B, parece estar ocorrendo, no entanto, o que queremos evidenciar é que o próprio programa, nas oficinas do PST, vem trabalhando as modalidades esportivas baseadas na concepção de esporte de rendimento, ou seja, destinando o tempo e o espaço dos programas escolares à caça de talentos, como formação da base esportiva ou, ainda, como tradicionalmente conhecido, “celeiro de atletas”. De acordo com Bracht e Almeida (2003, 2013), Oliveira (2009) e Athayde (2009), a concepção de esporte de rendimento presente na escola remete a um debate histórico na área, sobre a esportivização da Educação Física como único conteúdo da disciplina, bem como sobre a perda do projeto político-pedagógico da Educação Física curricular para o esporte de rendimento. Tal concepção fica nítida quando a Coordenadora ressalta que um dos objetivos das oficinas esportivas no Programa Mais Educação é

fazer a criança conhecer sua preferência por modalidade e, às vezes, até incentivar. A gente vê que realmente as crianças dão para aquela coisa e ir ali ajudar. Existem outras escolas que têm crianças que se destacaram, que a própria coordenadora vai e ajuda, busca parceria, tipo com escolinha do Avaí, Figueirense, aí depende do time da criança. [A coordenadora] busca, consegue bolsa, quando vê a criança já está ali como profissional. (COORDENADORA B).

Seguindo nessa mesma linha, para a Professora B, o objetivo da oficina do PST é: “Competição! No final do ano têm as competições das escolas que participam do projeto Mais Educação” (PROFESSORA B, informação oral³³). Além disso, a Professora B acredita que, pelo fato de o programa ter menos³⁴ alunos do que as aulas de Educação Física, é possível fazer um trabalho de “treinamento” mais intenso:

Como são poucos alunos, você consegue ir a fundo, pegar um **rendimento melhor**, fazer com que eles despertem para a modalidade, principalmente na parte do Atletismo, que a gente não consegue trabalhar nas aulas. Então eles veem que a Educação Física não é só bola, tem outras coisas para se fazer também, tem outras coisas legais também. [...] A parte que eu peguei, que foi a do Atletismo, o nosso objetivo não foi alcançado devido à obra, nosso espaço ficou muito limitado, então eu tive que adaptar as aulas, eu fiz só o **treinamento de Corrida** mesmo, mas a gente tinha peso, tinha arremessos, saltos, que eu tive que deixar para trás. (PROFESSORA B, grifos nossos).

Ainda que estejamos evidenciando a influência do esporte de rendimento nos conteúdos dos programas esportivos na escola (por meio das noções de competição e treinamento, da busca por melhor rendimento técnico e físico, da descoberta de talentos, etc.), sabemos quão nefasta e prejudicial é esta influência. O aprendizado do esporte, levando em consideração somente os domínios dos elementos técnico-táticos e as condições fisiológicas para sua prática, a exemplo do treinamento de Corrida realizado pela Professora B, “demonstram claramente que a finalidade a ele atribuída é somente a vitória na competição, colocando-o como fim em si mesmo”. (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 70).

³³ Entrevista II. [10 dez. 2015]. Entrevistadora: Patrícia Buss. Florianópolis. 1 arquivo mp3 em posse da autora. O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice A desta dissertação. Todas informações sobre a Professora B citadas nesta dissertação referem-se a esta entrevista.

³⁴ A oficina de Atletismo, no turno matutino, era dividida com a oficina de Matemática e, no turno vespertino, com a oficina de Horta. Por essa razão, havia um número menor de alunos em cada turma.

Alguns autores³⁵ ajudam a problematizar a influência histórica dessa concepção nas aulas de Educação Física na escola, que têm representado um retrocesso em relação ao que é indicado como eixo metodológico para a Educação Física escolar, bem como ao conhecimento produzido e acumulado nesta área. Para Caparroz (2007, p. 133), por exemplo, “a educação física que tem como objetivo exclusivo formar atletas acirra as diferenças sociais. A escola passa a ser o espaço social da descoberta de uma elite preparada para competições”. Já para Oliveira (1983), o esporte de rendimento, na perspectiva de caçar talentos, não deve estar presente na Educação Física, pois acentua a discriminação entre os alunos mais e menos habilidosos:

Nas escolas, a busca de campeões conduz à especialização prematura, inibindo o desenvolvimento do potencial psicomotor das crianças. Destas, passa a ser cobrada uma perfeição técnica na execução dos gestos esportivos. Os alunos passam a ser encarados como futuros atletas e não, simplesmente, como pessoas. As influências tecnicistas fazem com que a atividade do jogo esteja sistematicamente voltada para o desempenho e para os resultados de alto nível. Nesse caso, os menos habilidosos, que seriam os maiores beneficiários do esporte, são marginalizados e preteridos em benefício dos *talentos*. A Educação Física pode permitir essa discriminação? (OLIVEIRA, 1983, p.77 grifos do autor).

O conteúdo da Educação Física, quando pautado na competição, acirra as diferenças entre os alunos, separando-os entre o grupo dos “melhores” e “piores”. Acentua o discurso da meritocracia, apregoando que mais “esforçados” merecem ser os campeões. Reforça a rivalidade entre os alunos, podendo, inclusive, estimular quadros de violência. De acordo com Frizzo (2012, p. 226-227), o caráter competitivo das modalidades esportivas representa uma concepção de educação para a empregabilidade, “ou seja, adaptar o ser humano às disputas predatórias do mercado de trabalho e aceitá-las de forma ‘naturalizada’, como se

³⁵ A saber: Lino e Castellani (1988), Ghiraldelli Júnior (2007), Caparroz (2007), Oliveira (1983), Bracht (1989), Taffarel (1985), Coletivo de Autores (2009), entre outros.

não houvesse possibilidades alternativas para a escola e a formação do alunado”.

Segundo a Professora B, as atividades desenvolvidas no programa seguem o formato de escolinha esportiva, baseada em treinamentos e, por essa razão, segundo o juízo da professora, tais atividades afetariam positivamente as aulas de Educação Física curricular, pois uma seria o complemento da outra:

Afetam, porque a criança fica mais atenta, ela não pensa que a aula de Educação Física é só recreativa. Porque, muitas vezes, ela não entende o que está acontecendo ali. Quando você direciona com projeto, escolinha e coisas assim, aí ela se liga no que ela está fazendo, então ela presta atenção e ensina quem não está no projeto o movimento correto. Porque são dois professores de Educação Física: eu, que era do projeto, e o professor regular; então acaba sendo um auxiliar do professor regular, vamos dizer. (PROFESSORA B).

A Professora B acrescenta que se não realizar essas atividades mais focadas no treinamento, “[a criança] faz de qualquer jeito! Leva para uma Corrida, vai correr de qualquer jeito, aí cansa ou tropeça. Então tudo isso, no projeto, você consegue educar, consegue mostrar um rendimento maior”. Para essa mesma professora, na Educação Física curricular tem “muita criança nas aulas. Você não tem tempo para isso. Aí você começa em uma aula, na outra aula já te quebra, porque aí tem todo um discurso para você voltar”.

Sobre o processo de ensino-aprendizagem das modalidades esportivas e/ou práticas corporais, é importante ressaltar a preocupação com os aspectos técnicos demonstrada pela Professora B, na correção dos gestos e técnicas da Corrida, essenciais para o processo de ensino-aprendizagem da modalidade Atletismo ou de qualquer outra prática. Ocorre que o processo de aprendizagem de uma prática corporal, na escola, deve ser trabalhado em todos os aspectos e/ou dimensões do conhecimento: conceituais, técnicos e atitudinais. O trabalho pedagógico que se limita aos aspectos técnicos, limita também a apropriação do conhecimento sobre aquela prática em sua totalidade.

Dessa forma, entendemos, tal como o Coletivo de Autores (2009, p. 70), que o esporte, como fenômeno social da cultura corporal na escola, precisa questionar “suas normas, suas condições de adaptação à

realidade social e cultural da comunidade que o pratica, cria e recria”. Os autores acrescentam ainda que,

Na escola, é preciso resgatar os valores que privilegiam o coletivo sobre o individual, defendem o compromisso da solidariedade e respeito humano, a compreensão de que jogo se faz “a dois”, e de que é diferente jogar “com” o companheiro e jogar “contra” o adversário.

Para o programa de esporte se apresenta a exigência de “desmitificá-lo” através da oferta, na escola, do conhecimento que permita aos alunos criticá-lo dentro de um determinado contexto socioeconômico-político-cultural.

Esse conhecimento deve promover, também, a compreensão de que a prática esportiva deve ter o significado de valores e normas que assegurem o direito à prática do esporte. (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 70).

Outros benefícios relacionados às oficinas esportivas são elencados pela Professora B, com as quais os alunos

ficam mais **disciplinados**, eles conseguem focar mais! O Karatê também ajuda, aí teria que conversar com o professor, mas acredito que eles ficam mais disciplinados e concentrados quando tem matéria em sala de aula, eles ficam mais concentrados. Pode ser também pelo fato de a gente jogar isso para eles, quem não se comporta na sala, não vai para o projeto de Atletismo, não vai para o Karatê. Então você tem que fazer esse joguinho, no início, para eles focarem, depois não, depois é tranquilo. (PROFESSORA B, grifo nosso).

A Professora B apresenta uma situação vivenciada no cotidiano das escolas, quando a aula de Educação Física é posta como recompensa para os alunos que se comportam durante as aulas das demais disciplinas. Ainda que a professora esteja falando especificamente sobre as oficinas do Programa Mais Educação, e não da disciplina de Educação Física, os esportes e outras práticas corporais continuam sendo vistos como prêmio. Essa prática é mais comum nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de uma negociação das professoras (pedagogas) com suas turmas. Se os alunos não se

comportarem nas aulas/atividades de sala, como punição, são proibidos de frequentar as aulas de Educação Física. Esta é uma situação recorrente no cotidiano escolar e ainda não foi superada. A Professora B, ao ser questionada sobre a existência dessa “regra³⁶”, responde: “Ah existe! Tem que ter um rendimento escolar, uma concentração, uma disciplina para poder fazer a parte esportiva” (PROFESSORA B). Diante dessa situação, questionamos: onde está o direito à escolarização dos alunos, em situações como essa, em que um conteúdo é negado pela professora como forma de punição?

Sobre os valores de disciplinamento, concentração e rendimento cobrados pela Professora B nas aulas de Educação Física e/ou em outros momentos na escola, não podemos deixar de relacionar esses mesmos valores à concepção de “Educação Física Militarista”. De acordo com Oliveira (1983, p. 18),

a Educação Física Militarista não se resume numa prática militar de preparo físico. É, acima disso, uma concepção que visa impor a toda a sociedade padrões de comportamento estereotipados, frutos da conduta disciplinar própria ao regime de caserna.

De acordo com o autor, a Educação Física baseada na concepção militarista tinha a função precípua de tornar o homem obediente e adestrado.

Os aspectos sobre o esporte de rendimento e os valores da concepção militarista evidenciados na oficina de Atletismo são também trabalhados e desenvolvidos pela Professora B na Educação Física curricular. Ou seja, independentemente da proposta do programa, esses são os aspectos e os valores que a Professora B acredita que devam ser trabalhados na escola, por meio dos conteúdos esportivos. Já para a Professora A, as propostas da oficina do PST não deixam claro os objetivos do programa. Desse modo, questiona:

Qual o objetivo que tem para oferecer no projeto? É igual ao objetivo da Educação Física escolar? Ou é um objetivo de simplesmente eles terem uma prática corporal para ficarem fora do ambiente de sala de aula, para que isso seja mais atrativo para eles? Ou se realmente existe o objetivo de eles

³⁶ A professora B utiliza essa “regra” com os alunos do programa e na Educação Física curricular.

estarem aprendendo também os conteúdos da Educação Física. Eu acho que tem relação sim [com a disciplina Educação Física], só que poderia ter, como a gente falou antes, um planejamento mais conjunto, para que até eles vissem que não é uma Educação Física na hora que é comigo, que é a hora da aula regular, e outra Educação Física na hora que é o projeto, se esses objetivos são para irem um ao encontro do outro ou não, entende? (PROFESSORA A, informação oral³⁷, grifos nossos).

A Professora A acreditava que, no início, quando o programa foi implementado na escola, pela proposta apresentada, a oficina do PST seria trabalhada da mesma forma que a Educação Física curricular, incluindo seus conteúdos, metodologia, etc. No entanto, com o passar dos anos, o programa sofreu algumas modificações, dentre elas a permissão para que pessoas não licenciadas em Educação Física possam trabalhar. Por essa razão, atualmente, a professora já não sabe dizer qual é o real objetivo da oficina (PST).

É importante ressaltar que a Professora A não atuou diretamente na oficina do programa; no entanto, através de observações na quadra, na convivência com outros professores e com o próprio programa dentro da escola, ela não consegue identificar qual o objetivo principal da oficina de esportes (PST) no Programa Mais Educação. A única exceção que ela mesma fez se refere à oficina de *Jiu-jitsu* que, mesmo com um olhar de fora, conseguiu identificar um objetivo mais claro relativo às atividades desenvolvidas com os alunos.

Sobre as pessoas não habilitadas trabalhando com a Educação Física, como mencionado, a Professora A faz menção à Coordenadora A, que possui a formação em Pedagogia, porém, diante da falta de recursos e, posteriormente, da falta de monitores interessados em ministrar as oficinas do PST, ela mesmo o fazia. Há também o caso da oficina de *Jiu-jitsu*, ministrada por um professor de *Jiu-jitsu* da comunidade.

De acordo com as Coordenadoras das escolas, como recomendado pelo *Manual Operacional de Educação Integral* (BRASIL, 2013), há uma tentativa de contratar estudantes que estejam

³⁷ Professora A. Entrevista V. [17 dez. 2015]. Entrevistadora: Patrícia Buss. Florianópolis. 1 arquivo .mp3 em posse da autora. O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice A desta dissertação. Todas informações sobre a Professora A citadas nesta dissertação referem-se a esta entrevista.

cursando o Ensino Superior nas áreas específicas de conhecimento que são abordadas pelas oficinas do programa. No entanto, nem sempre é possível. Há também a possibilidade de se fazer parcerias com outros projetos, como é o caso do PIBID³⁸ ou, ainda, de os cursos serem ministrados pelos próprios professores das escolas, no horário em que estão na hora-atividade e/ou sem aula:

Os oficinairos, a gente dá ênfase para as pessoas que estão fazendo faculdade, que estão recém se formando, fazendo estágio, essas coisas, porque eles podem trabalhar no Mais Educação e fazerem o estágio, eles recebem certificado de estágio. Só que a grande maioria não quer vir trabalhar e fazer o estágio dessa forma, então a gente tem bastante dificuldade. Existem parcerias, esse ano nós tivemos o projeto PIBID, então já são estagiários do projeto PIBID, já ganham uma bolsa, eles acabam trabalhando no Mais Educação e a gente também dá um reforço no pagamento. Geralmente são bolsistas ou professores da própria escola que têm horário disponível. (COORDENADORA B).

Caso a pessoa interessada na monitoria não tenha a formação, a Coordenadora deixa claro que, primeiramente, antes de contratá-la, tenta conhecê-la, analisa se ela tem, minimamente, o conhecimento proposto pela oficina, se consegue trabalhar com crianças, etc.:

Nós não podemos contratar um professor de Karatê que não sabe nem Karatê. Tem pessoas que não têm o certificado, mas têm uma habilidade para a coisa. Aí a gente faz um estudo dessa pessoa, olhamos se é uma pessoa tranquila, se sabe trabalhar, se tem uma didática, tem um domínio com as crianças e se ela vai conseguir desenvolver essa oficina. **É questão de a gente também acolher. Tudo é bem-vindo.** (COORDENADORA B, grifos nossos).

³⁸O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal Santa Catarina (PIBID-UFSC) tem como um dos objetivos propiciar a iniciação à docência de estudantes matriculados nos cursos de licenciatura da UFSC, fortalecendo a formação inicial de futuros professores, com vistas à atuação na Educação Básica nas redes públicas de ensino (UFSC, 2016). É válido lembrar que o PIBID é um programa nacional desenvolvido pelo Governo Federal.

Na escola A, como mencionamos, também há a tentativa de contratar estudantes que estão cursando o Ensino Superior na área específica de cada oficina:

Para a oficina de orientação à leitura eu divulguei as vagas nas universidades, no curso de Pedagogia; ninguém telefonou. E no [curso] de Educação Física eu também coloquei, na UDESC e na UFSC, mas ninguém ligou. Para [a oficina] horta eu mandei para [o curso de] Agronomia; o [oficineiro] de horta hoje está no último ano de Agronomia. A de Informática tem técnico em Informática, que é o professor daqui. O de orientação à leitura é o professor do PENOA³⁹, que é formado em Pedagogia. O de Educação Física está terminando a faculdade de Educação Física, mas já deu muito Futebol para as crianças, e o do *Jiu-jitsu* é da comunidade, ele tem certificado, pode dar aula para crianças. (COORDENADORA A).

No entanto, do mesmo modo como acontece na escola B, na falta de pessoas habilitadas ou que estejam estudando na área, há a possibilidade de se contratar outras pessoas sem habilitação, que estejam interessadas em ministrar alguma oficina. Segundo a Coordenadora A: “A pessoa responsável pelo Mais Educação no Estado falou que sim, [que pode contratar sem formação], mas, assim, eu não indico, só que se a escola está precisando, com boa vontade...”.

O interesse das coordenadoras do programa nos estudantes que estão cursando o Ensino Superior parece uma alternativa conveniente sob o ponto de vista de uma experiência importante na formação de professores. No entanto, é válido lembrar que essa importante experiência se torna eficaz quando supervisionada por professores da área. Já do ponto de vista da escola, da tarefa que lhe cabe como instituição educativa, ter pessoas leigas, da comunidade, amigos da escola, sem habilitação para o magistério e/ou sem supervisão, expressa, em nosso entendimento, o esvaziamento do conhecimento escolar. O

³⁹ O Programa Estadual de Novas Oportunidades de Aprendizagem (PENOA) foi criado pela Secretaria do Estado da Educação (SED) de Santa Catarina e é destinado aos alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental que apresentam reprovação e dificuldade de aprendizagem na leitura, na escrita e no cálculo, com resultados negativos nas diferentes disciplinas (Matemática e Língua Portuguesa) (SED, 2016).

fato se agrava ainda mais quando, na falta desses estudantes, **tudo é bem-vindo**, como mencionado pela Coordenadora B; isto é, a escola está aberta a quem estiver disposto a ensinar! Fato este que desqualifica por completo o trabalho do professor. Afinal, o professor da escola agora pode ser qualquer pessoa que esteja interessada em lecionar.

De acordo com Leandro (2014, p. 85-86),

a abertura da escola para outros profissionais fomentada pela atual política de Educação Integral não é algo novo, recente. Nas experiências dos anos 1950 e 1980 havia um movimento de abertura da escola a outros profissionais; o que difere são as justificativas para a sua entrada. Se antes estes “diferentes profissionais” adentravam a escola para explicitamente auxiliar na implementação de uma proposta de educação civilizatória para pobres, hoje se alega que a escola deve receber voluntários, oficineiros, educadores, monitores, estagiários e outros, pois desta maneira ampliará seu repertório cultural, suas possibilidades educativas e concomitantemente estreitará sua relação com a comunidade, tornando-a um espaço significativo e efetivamente democrático. Pensamos que na realidade essa justificativa procura ocultar a intenção de diminuir o investimento e a responsabilidade do Estado no provimento da Educação, o que estrategicamente contempla a desqualificação da maior categoria de trabalhadores do setor público, os professores.

Os monitores, educadores da comunidade, bem como qualquer outra pessoa atuando como professor no programa e, portanto, na escola, nos leva a pensar sobre o papel desses novos “profissionais” no contexto escolar, assim como interroga Leandro (2014):

quem seriam essas figuras (Educador comunitário, tutor, educador social, oficineiros, etc.) chamadas a trabalharem na escola? Eles podem ser considerados trabalhadores da educação? Esta entrada de diferentes profissionais, promovida pela política de EI, não impacta a identidade dos professores? Não seria uma contramarcha na luta por salário e condição de trabalho dignos e acesso

à carreira do magistério via concurso público?
(LEANDRO, 2014, p.84).

Ademais, se é verdade que os programas, como o Mais Educação, estão na escola com a finalidade de contribuir para a melhoria da aprendizagem, por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública (BRASIL, 2007, 2010), como é possível a melhoria de aprendizagem sem a presença de um professor qualificado para a sua função? Isto é, “paradoxalmente, a utilização de um diversificado rol de trabalhadores voluntários ou sub-remunerados e subformados coincide com o aumento das exigências de qualidade e das cobranças sobre as escolas e professores” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p. 94). Magalhães (2014, p. 108) também faz alguns questionamentos a esse respeito:

Como o Programa Mais Educação concebe o papel do professor que exerce as atividades como monitor voluntário? Tais proposituras podem favorecer a desqualificação do trabalho educativo realizado nas escolas? Como os monitores que ainda estão em processo de formação podem coordenar macrocampos e desenvolver habilidades com crianças e adolescentes? Como o Programa Mais Educação pode idealizar uma Educação Integral emancipadora, se os monitores indicados para educar os sujeitos não estão qualificados profissionalmente? Aonde [sic] residirá a valorização do profissional que recebe uma ajuda de custo de trezentos reais? Esse só poderá ser considerado um voluntário diante desta conjuntura? Na ação educativa é imprescindível um profissional que atue como um intelectual crítico, reflexivo e autônomo. (MAGALHÃES, 2014, p. 108).

Acreditamos que a presença dos monitores e educadores comunitários na escola, como demonstram nossos dados empíricos, contribuem para a desqualificação da carreira docente, diminuindo o investimento do Estado no setor da Educação e consequentemente contribuem para a precarização da escola como um todo. De acordo com Leandro (2014), a presença desses sujeitos na escola, além de levar à desqualificação docente, também fortalece o discurso de que quanto maior for o leque diversificado de trabalhadores na escola, mais democrática ela será. Ainda de acordo com a autora,

a imprecisão dos documentos e a ideia de educador têm em vista seduzir o leitor/sociedade, fazer com que acredite que a referida política educacional trará benefícios à escola pública, o que seria positivo à classe trabalhadora. (LEANDRO, 2014, p. 86).

O caso da Coordenadora A lecionando a oficina do PST se enquadra no mesmo debate. Leigos trabalhando com conhecimentos específicos importantes para a tarefa da educação escolar. Ainda que a Coordenadora A seja formada em Pedagogia, ela não possui formação específica para atuar na oficina do PST. Ora, a ausência de uma formação específica na área de Educação Física, que possibilitasse a essa educadora uma compreensão mais abrangente das práticas corporais e mesmo do caráter das práticas esportivas que se realizam no espaço escolar, acaba por reforçar ainda mais a referência do esporte de rendimento para o desenvolvimento das oficinas do PST, como demonstramos. Queremos dizer com isso que, na ausência de outra compreensão sobre o esporte como manifestação cultural, experiência corporal e como conhecimento a ser tratado criticamente na escola, tem-se o retorno de um antigo paradigma, que só contribui para reduzir a abrangência deste conteúdo a um único modelo, esvaziando o conhecimento da Educação Física, visto que este conhecimento não se resume ao esporte, menos ainda às práticas que buscam rendimento técnico ou físico.

É válido lembrar que a escola A, como as demais escolas que aderiram ao programa Mais Educação no ano de 2015, não recebeu os recursos no início do ano letivo. Havia apenas uma parte, sobra de recursos não repassados referentes ao ano anterior, suficiente para contratar apenas dois monitores. Um deles seria para a oficina de informática e outro para o PST. No entanto, não foi possível contratar monitor para a oficina do PST, pois Coordenadora A ficou responsável por procurar monitores disponíveis para tal oficina e também por ministrar as demais oficinas que não tinham monitores. Nessas condições, a Coordenadora A ministrou a própria oficina, por não dispor de tempo e por não ter conseguido encontrar ninguém interessado em ministrá-la:

No começo, quando eu cheguei, a supervisora falou: - Só tem dinheiro para duas oficinas. Aí eu priorizei a oficina de informática, pagando a pessoa que estava sempre presente, e a outra eu tinha que procurar. Só que como eu tinha que

procurar uma coordenadora [monitor] e também ficar com eles [os alunos] na maioria do tempo, aí eu deixei, não fiquei muito em cima. Aí o que eu dava? Eu tinha que dar esporte, por isso ficou meio que uma cultura com as minhas crianças, de jogar Futebol. (COORDENADORA A).

A Coordenadora acrescenta que os alunos, por ficarem um turno inteiro em sala de aula, não queriam fazer outra coisa senão jogar bola no horário do programa. Desse modo, o que a Coordenadora priorizava nessa oficina eram os conhecimentos que ela teve na sua formação no curso de Pedagogia, especialmente na disciplina que abordava os conteúdos da Educação Infantil, já que no programa estavam matriculados muitos alunos do primeiro ano:

A tarde tem o primeiro ano, como eu te falei; o primeiro ano está saindo da creche e, quando eu tive Educação Infantil na Pedagogia, para crianças pequenas e séries iniciais, eu lembro que o professor sempre falava para priorizar a coordenação motora – na Educação Física, é claro. Aí como eu tinha isso e como eu gosto de brincar, sempre priorizei a quadra com eles. (COORDENADORA A).

A Coordenadora comenta que, quando chegou o recurso, em agosto, ela conseguiu contratar dois monitores, ambos já haviam trabalhado na escola antes por meio do Estágio Supervisionado⁴⁰. O primeiro monitor iniciou a oficina, mas depois de duas aulas não pôde mais ir. Conforme relata a Coordenadora A: “Ele fez bastante coisa de quem faz Educação Física, que é circuito, mas aí as crianças deram um banho nele. Aí eu falei: - Não, tens que ser mais [firme] com elas senão...” O segundo também veio duas vezes e não foi mais. Nesse cenário, a própria Coordenadora desistiu de contratar outros monitores e, desde o mês de setembro até o final do ano de 2015, ela própria deu continuidade à oficina do PST.

Em suma, a oficina do PST na escola A, durante todo o ano de 2015, foi ministrada pela coordenadora do Programa Mais Educação. Como relatamos, a Coordenadora A possui formação em Pedagogia; assim sendo, ela procurou ministrar determinada oficina de acordo com os conhecimentos obtidos na época da sua graduação, baseada nas

⁴⁰ Disciplina obrigatória nos cursos de Licenciatura.

modalidades esportivas que os alunos queriam praticar/brincar naquele dia e/ou momento.

Hasen (2010, p. 73), ao fazer uma análise sobre os monitores do Programa Mais Educação e da oficina do PST, ressalta que

o Mais Educação funciona com monitoria e, em minha opinião, ele funciona bem. Mas, para segmentos distintos, como o segmento do esporte, não teria sentido abrir mão daquilo que para nós é pressuposto: a efetiva participação do professor de Educação Física na orientação e elaboração das atividades. Esse é o nosso desafio e continua sendo, pois estamos na tentativa de resolver a questão.

Como descrevemos, o trabalho realizado pelo monitor, também chamado de oficineiro e/ou voluntário, de acordo com *Manual Operacional do Mais Educação* (BRASIL, 2013), deve ser desempenhado, preferencialmente, por estudantes universitários, no entanto, não exige formação na área da educação. De qualquer forma, ele é o sujeito responsável pela formação dos alunos ligados ao Mais Educação,

contudo, não é reconhecido como professor, não é contratado como profissional e, muito menos, ressarcido por isso. Ao contrário, recebe uma ajuda de custo para transporte e alimentação de, no máximo, R\$ 300,00 e deve ser considerado voluntário. (ROSA, 2014, p. 167).

É por essa razão, devido às condições de trabalho dos monitores, que muitos coordenadores precisam assumir as oficinas, como é o caso da Coordenadora A, pois não há interessados “ou, quando encontram, são pessoas que a reconhecem [a oficina] como um bico, um extra ou um trampolim para conseguir um emprego”. (ROSA, 2013, p. 167). Para Shiroma e Evangelista (2015, p. 94),

esses novos sujeitos que transitam na escola – oficineiros, tutores, monitores, professores comunitários, auxiliares, assistentes – são voluntários, membros da comunidade, amigos da escola, estudantes ou terceirizados que, desprovidos de habilitação para o magistério, possibilitam uma economia de custos para o Estado na medida em que, efetivamente,

trabalham com os alunos nas instituições educacionais, remediando a escassez de professores efetivos.

No caso da Educação Física, a presença desses monitores leigos representa ainda a desvalorização do conteúdo do esporte e das práticas corporais, desqualificando, portanto, o trabalho do professor e promovendo, nesse sentido, o esvaziamento do conteúdo escolar emancipatório, impactando na Educação Física curricular. Percebemos que os programas e a Educação Física escolar têm correlação com as relações capitalistas de produção. Os programas possuem algumas determinações que excede os seus propósitos. A Educação Física não está somente vinculada à escola e aos programas, mas tem um âmbito de determinação que extrapola esse campo. De acordo com Santos (2013, p.13),

em uma sociabilidade pautada em relações de exploração e dominação, é fundamental que as classes dominantes operem para o esvaziamento de instituições que lidam, justamente, com os conteúdos necessários para a compreensão das formas para além de sua aparência imediata. Não por acaso instâncias como sindicatos, operários, movimentos de lutas sociais, a ciência, a arte em suas várias manifestações e, sobretudo, a educação escolar precisam ser esvaziados e tornados sem sentido para a classe trabalhadora. A perpetuação das formas alienadas e fetichizadas das relações sociais e de produção carecem da prisão dos subalternos às superfícies da imediatividade da vida cotidiana.

Compartilhamos da tese de Taffarel (2013, p. 19) quando afirma que “a escola é a forma mais avançada que temos para garantir a formação de crianças, jovens e adultos no que diz respeito ao acesso ao patrimônio histórico produzido pela humanidade”. O esvaziamento do conteúdo da Educação Física, como parte constitutiva da cultura elaborada pela humanidade, portanto, fere drasticamente o processo de escolarização, tirando de crianças, jovens e adultos o direito de acessar o conhecimento historicamente produzido.

Santos (2013, p.14) acrescenta que o esvaziamento escolar, além de ocultar as relações sociais de produção, também é expressado

Nos poucos recursos destinados ao atendimento educacional, bem como nas aviltantes condições

para o desenvolvimento do trabalho educativo por parte dos professores e estudantes e, em termos de orientação teórica da prática educativa, na hegemonia das pedagogias que concebem a educação escolar e o ensino das ciências, da filosofia e das artes em suas formas mais ricas para a classe trabalhadora como algo de menor importância ou, no limite, desnecessário e prejudicial ao livre desenvolvimento dos indivíduos ou das culturas e saberes populares.

A própria Professora A confirmou que, por falta de monitores, a oficina do PST foi trabalhada apenas como prática recreativa, sendo ministrada pela própria coordenadora do programa Mais Educação da escola:

[...] a parte que é a Educação Física [no programa], que seria nas quintas-feiras, no período matutino, eu sei que até teve efetivamente alguém responsável. No período vespertino tiveram dois que foram os que eu conheci, mas que ficaram muito pouco tempo, então nos outros momentos, eles [os alunos] **ficavam brincando na quadra**, jogando, a coordenadora ficava com eles, brincando com eles, mas acredito que o objetivo mesmo não foi atingindo, porque o que eu consegui acompanhar nesse tempo de reposição, vi que **era mais um atividade prática na quadra**, sem muito objetivo de ensinar um conteúdo da Educação Física, era mais uma **prática recreativa**, foi o que eu percebi. (PROFESSORA A, grifos nossos).

Conforme Castellani (1988) e Souza Júnior (2007), historicamente, a Educação Física como componente curricular foi questionada sobre sua presença na escola. Os esportes e as práticas corporais, muitas vezes, não são vistos pelos professores de outras disciplinas, coordenadores pedagógicos, diretores, bem como pelos próprios alunos, como conteúdo que possui um conhecimento acumulado, um saber, isto é, disciplina que tem o que ensinar. Como reflexo disso, temos a oficina de esporte e práticas corporais do Programa Mais Educação na escola A sendo ministrada por pessoas não habilitadas na área.

Nesse sentido, Machado et al. (2010, p.139) notam que

a escola possui uma visão acerca da função pedagógica da EF muito distante da perspectiva que a entende como um componente curricular com um saber a ser transmitido/tematizado e que se configura naquilo que se tem denominado de cultura corporal de movimento.

A tentativa da Coordenadora A é de minimamente fazer com que as crianças do programa tenham a vivência do conteúdo que a oficina propõe. Para dar conta disso, resgata conhecimentos vivenciados na graduação, aplicando as técnicas e os procedimentos de cada modalidade e/ou brincadeiras do modo como julga ser o correto:

Eles me conhecem pela professora que joga bola! Até os alunos que não me conhecem já sabem que eu sou a professora do Mais Educação, porque eu era conhecida por jogar bola, eu jogo bola com todo mundo! A tarde também, tem muita criança do primeiro ano, então eu chamo eles para brincar de esconde-esconde, muitos querem e eu vou lá. Na minha cabeça é uma responsabilidade, **é o meu dever de, na Educação Física, brincar.** Então, às vezes, eu estou cansada, aí eu brinco de esconde-esconde até eles não quererem mais. Eles me chamam para brincar de amarelinha; aí, na quinta-feira eu já estou cansada de brincar de amarelinha, mas, na minha cabeça, eu tenho que brincar de amarelinha, ensinar com paciência. [...] De esporte é isso! (COORDENADORA A, grifos nossos).

As brincadeiras e os jogos citados pela Coordenadora A são conteúdos da cultura corporal, portanto, fazem parte dos conhecimentos da Educação Física curricular. Ocorre que tais conhecimentos, na forma como são “ensinados” pela Coordenadora A, são desprovidos de uma reflexão sobre essas práticas. É um fazer por fazer, que ignora o acúmulo histórico, político, social e, portanto, o saber reflexivo sobre os jogos, brincadeiras, entre outras práticas.

Vale lembrar que os alunos do programa não frequentam a quadra apenas no horário da oficina de esportes e práticas corporais, mas também na falta de qualquer outro monitor, pois, conforme relato da Coordenadora A, a escola tem muita dificuldade de desenvolver alguma atividade em sala, como mencionamos anteriormente. O fato é que essa

prática virou rotina e frequentemente os alunos do programa são vistos na quadra. A Coordenadora A admite que não tem formação para ministrar essa oficina, mas que não consegue trabalhar outras atividades além das brincadeiras na quadra. Justifica que, quando aceitou o cargo de coordenadora, pensou que não teria que trabalhar diretamente com os alunos em sala, mas apenas coordenando o programa:

No dia em que eu deixo eles [os alunos] o dia todo na sala de aula, o que eles odeiam, porque eles estão desde de manhã, o dia inteiro, eu fico quase surda, porque como eu não grito, é estresse. Então eu levo eles para a quadra e converso, ensino brincadeira, brinco de esconde-esconde. Porque eu achava que os estagiários iriam dar continuidade, mas cada um tem as suas justificativas. **É o que eu ensino, mas eu não tenho formação.** (COORDENADORA A, grifo nosso).

Sem a intenção de responsabilizar a Coordenadora A pelas limitações e contradições do programa, percebemos, por meio dos seus depoimentos, a desqualificação do professor, sobretudo do professor de Educação Física, quando qualquer outro profissional assume a tarefa de transmitir o conhecimento sobre as práticas corporais e esportivas da cultura corporal, seja ele da escola ou não. Além disso, a forma como as brincadeiras e os jogos são trabalhados nas oficinas, como mencionamos, um fazer por fazer, demonstram o esvaziamento do conteúdo e do conhecimento da instituição escolar.

Em outras situações, a Diretora também havia notificado algumas pessoas que estavam trabalhando nessa mesma oficina e que não tinham formação para tal. Segundo a Diretora A, “teve uma menina que trabalhou, mas que não era da área, não era da Educação Física, então já não foi para frente”. Outra situação levantada por ela refere-se a alguns monitores que não têm clareza sobre os objetivos da oficina e à coordenadora do programa na escola, que, por ser nova, também não soube conduzi-la a contento:

Esse outro que estava aí, eu achei que ele deixou muito a desejar, porque ele deixava as crianças muito livres: - Façam o que vocês quiserem! Eu até falei com a coordenadora [do programa] sobre isso, mas não resolveu, e como eu estava aqui no “vucu-vuco”, sem direção, sem nada... Eu acho

que ele [monitor] não entendeu exatamente o que era para trabalhar.

Ele é também desse grupo, do mesmo grupo que trabalhava o *Jiu-jitsu*, só que ele não trabalhava *Jiu-jitsu* aqui, mas ele também era dessa área. [...] A gente não gosta de passar pela hierarquia, como ela era a coordenadora, mas, pelo pouco que olhei, eu não gostei, mas, de repente, todo mundo tenha gostado, só eu que tenha visto [com] um olhar diferente, então também não posso afirmar.

Ele não colocava uma coisa: – Hoje nós vamos trabalhar isso, assim, com essa finalidade, com esse objetivo. Que mesmo sendo projeto, não é para ficar de qualquer jeito, era para você colocar eles, realmente, para trabalhar dentro do projeto, né? (DIRETORA A, informação oral⁴¹).

Diante desse cenário, em que a oficina de esporte e práticas corporais, na prática, não tem um objetivo claro; quando pessoas não qualificadas podem trabalhar nas oficinas, lidando com o conhecimento específico da Educação Física; o fato de as crianças ficarem “livres” durante a oficina ou quando ela possui um caráter apenas recreativo; tudo isso nos leva a concluir que a disciplina Educação Física, o seu conteúdo, portanto, seu conhecimento, ainda é visto, pelos próprios sujeitos da escola, como um momento de lazer e recreação.

A Professora A explica que vem fazendo um trabalho para reverter essa situação, sobre a representação da Educação Física como componente curricular na escola, no entanto, conforme relato dela, ainda há uma grande parte das pessoas, no meio escolas que

continuam com aquela ideia de que o aluno que está em Educação Física pode ficar livre, fazendo o que ele quer, e não é isso! A gente tem uma proposta, a gente tem um conteúdo e a gente tem o que ensinar, mas isso às vezes fica um pouco não tão reconhecido pelo todo da escola. Então a gente está fazendo um trabalho nesse sentido, de conscientização. Até o próprio estágio que veio

⁴¹ Entrevista VII. [22 dez. 2015]. Entrevistadora: Patrícia Buss. Florianópolis. 1 arquivo .mp3 em posse da autora. O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice A desta dissertação. Todas informações sobre a Diretora A citadas nesta dissertação referem-se a esta entrevista.

para a escola, a gente já fez também nesse sentido, de legitimar mais a Educação Física, de ter mais pessoas trabalhando nesse sentido. Mas, assim, procuro utilizar outros espaços da escola que não só a quadra nas minhas aulas, eu utilizo a sala de vídeo, utilizo a sala de informática, porque a gente tem vários conteúdos da Educação Física. Todo conteúdo que a gente trabalha, a gente também tem como explorar com outras ferramentas que não só a prática, e isso é necessário até para que eles compreendam aquele conteúdo que eles estão aprendendo. (PROFESSORA A).

A Professora A relata uma situação clássica da Educação Física, sobre a legitimidade da disciplina como componente curricular. Pelo fato de a disciplina ter em seus conteúdos os jogos, as modalidades esportivas, as brincadeiras, danças, ginásticas, entre outros, supõem-se equivocadamente que a aprendizagem desses conteúdos acontece tão somente pela prática deles. É por essa razão que na maioria das escolas não existe uma sala de aula para a Educação Física, pois se entende que o lugar de aprender os conteúdos da disciplina é somente na quadra. É nesse sentido que a Professora A vem problematizando a legitimidade da Educação Física na escola como um componente curricular. Isto é, aprender os conteúdos da disciplina no seu sentido amplo, que envolve pensar, refletir e conhecer sobre aquela prática.

Para Bracht e Almeida (2003), a questão da legitimidade da Educação Física como componente curricular não será resolvida apenas por comandos emanados de dispositivos legais. De acordo com Carmo (1988, apud SOUZA JÚNIOR, 2007, p.89),

a legalidade é apresentada como garantia legal atribuída à Educação Física para sua inclusão e permanência na instituição escola, e legitimidade significa o lado da garantia social, da valorização que é dada pela sociedade de um modo geral.

Bracht (1997, p.36) acredita que para legitimar a Educação Física é preciso

apresentar argumentos plausíveis para a sua permanência ou inclusão no currículo escolar, apelando exclusivamente para a força dos argumentos, declinando do argumento da força (que é o que acontece quando um regime autoritário “legaliza” alguma prática social).

Ainda de acordo com o autor, essa legitimação precisa estar integrada e apoiada, discursivamente, em uma teoria da Educação.

No mesmo sentido, Buss (2012, p. 109) afirma que

a legitimidade da Educação Física, embora intrinsecamente vinculada à sua história e às disputas internas travadas em seu campo, também esbarra na situação concreta atual das escolas, estabelece relação com a concepção de currículo e com a construção do Projeto Político-Pedagógico, sofre impactos das políticas de financiamento e investimento nas escolas, o que inclui melhores condições de trabalho aos docentes, com melhores salários, infraestrutura adequada entre outros.

Sabemos que as problemáticas do esvaziamento do conteúdo e de leigos trabalhando com a transmissão do conhecimento não são aspectos exclusivos da disciplina Educação Física, mas expressam a realidade de outras áreas do conhecimento e afetam a totalidade da escola. A presença do esporte como conteúdo dos programas federais no contexto escolar não garante a sua efetiva aprendizagem, na medida em que não exige a presença do professor para lecionar nas oficinas e nem fornece as condições adequadas de infraestrutura e de materiais para a aula, configurando-a, portanto, como uma “não aula” (MACHADO et al., 2012). Conforme Marinho (2010, p. 23), “a prática esportiva é muito mais que simples deslocamentos pelo espaço, saltando, nadando e batendo recordes. É produção de cultura em seu sentido mais amplo”. Entretanto, tendo como referência os valores e práticas do esporte de rendimento, os programas federais que tematizam o esporte, ao invés de contribuírem para produzir novos sentidos acerca do esporte como elemento da cultura, limitam a sua apropriação como conhecimento, acirram as diferenças e acentuam a discriminação entre os alunos, inviabilizando o que deveria ser o esporte na escola (BRACHT, 1992; VAGO, 1996).

O famoso “rola bola⁴²” e as brincadeiras recreativas demonstram o esvaziamento do conteúdo escolar e refletem a realidade das outras oficinas, como mencionado por Evangelista e Leher (2012). As atividades socioeducativas realizadas pelo Mais Educação não têm como finalidade última a apropriação do conhecimento. A presença de monitores, oficineiros, estudantes e pessoas da comunidade trabalhando no programa reforçam o esvaziamento do conhecimento na escola, bem como desqualificam o trabalho do professor, desresponsabilizam o Estado pelo setor da Educação, ocultando seus reais interesses, isto é, manter a ordem vigente da produção e reprodução do capital.

3.2 PRECARIZAÇÃO DAS INSTALAÇÕES FÍSICAS DA ESCOLA

Os espaços destinados à prática da Educação Física nas escolas sempre foram espaços muito requisitados por diferentes sujeitos e práticas escolares: professores de Educação Física, professores de outras disciplinas, pelos programas e projetos que se realizam na escola, pelos próprios alunos ou ainda para as atividades coletivas e festividades da escola.

A escola A possui uma quadra poliesportiva aberta que se encontra deteriorada, mas é o único espaço viável para a prática das modalidades esportivas e das práticas corporais na instituição. Por essa razão, os professores de Educação Física e outros professores ou profissionais que atuam na escola (de outras disciplinas ou coordenadores dos programas) fazem um revezamento para a utilização desse espaço. Organizam as datas e horários de forma que todos possam utilizar a quadra quando necessário, mas, às vezes, as atividades acontecem ao mesmo tempo e o espaço precisa ser dividido.

Conforme a Diretora A, nas quintas-feiras a quadra era reservada para a oficina do PST, pois nesse dia não havia aula de Educação Física

⁴² Utilizaremos a definição de Machado et al. (2012, p.132-133), que afirma que o rola bola se define em momentos que o professor não apresenta grandes pretensões com as suas práticas; talvez a pretensão maior seja a de ocupar os alunos com alguma atividade. Com frequência, converte-se em simples administrador de material didático, atividade que não exigiria, em princípio, formação superior. Outras vezes, assume uma postura de compensador do tédio dos alunos, produzido nas outras disciplinas (como Matemática, Português, etc.). Outra característica resultante desse *não se empenhar* ou dessa *ausência de pretensão* com a prática pedagógica, é a configuração de um fenômeno que podemos denominar de *não aula*.

na escola. No entanto, no ano de 2015, por falta de monitores para ministrar essa oficina, os alunos do Mais Educação acabaram utilizando a quadra durante outros dias da semana também:

É, esse ano que foi um pouco mais complicado, porque, como nós conseguimos poucos monitores – no ano passado a gente conseguiu, por exemplo, que na quinta-feira acontecesse a parte da Educação Física do programa –, eles usavam [a quadra] na quinta-feira, que não tinha aula de Educação Física. Esse ano, como foi muito difícil de conseguir professor e monitor para essa parte da Educação Física, então a coordenadora, muitas vezes, teve que ficar com eles, e aí, até levar eles para a sala de aula, para fazer um trabalho pedagógico. Ela levava eles muito para a quadra e aí dava muito choque do Mais Educação com mais uma turma dentro da quadra, todo mundo querendo usar a quadra ao mesmo tempo. Então, ano passado, deu muito certo, esse ano já não deu tão certo, por causa dessa questão de a gente não conseguir os monitores. (DIRETORA A).

De acordo com a Diretora, antes de começarem os atrasos dos recursos, não havia esse problema; o PST era realizado na quinta-feira, nesse dia, portanto, não tinha Educação Física curricular. Segundo a Coordenadora A, apesar de todas as dificuldades, como a falta do monitor, ela tentou manter essa mesma organização, ou seja, o programa Mais Educação utilizaria a quadra apenas nas quintas-feiras ou ainda nos dias em que a Educação Física não a estivesse utilizando. No entanto, a Professora A afirma que os alunos do Programa Mais Educação utilizavam o espaço em outros dias da semana, inclusive nos dias em que as turmas de Educação Física estavam na quadra. Ressalta que o local não é propriedade exclusiva da Educação Física, que a quadra pertence à escola e, por essa razão, outras disciplinas também podem utilizá-la; no entanto, como lembra a Professora, é necessário organização e/ou reserva prévia deste espaço:

O Mais Educação tinha um horário específico, que era quinta-feira, que era o dia que eu não estava, que é a minha hora-atividade. Aí, em função de várias questões do projeto Mais Educação, do programa, eles estão ficando muito na quadra, ficaram o ano todo. Então isso acaba dispersando

os outros, porque eles querem jogar, aí acontece um pouco de tumulto na quadra nesse sentido. No ano que vem, a gente está com essa proposta de organizar isso melhor, já logo no início do ano, colocar alguns critérios, algumas regras de utilização, não só em relação aos programas, até pelos outros professores da escola, porque de repente o professor resolve fazer uma aula na quadra, que é um espaço que ele pode utilizar também. Não é que não possam, mas, às vezes, entram na quadra, não coordenam os alunos e isso sempre gera um tumulto e uma dispersão dos [outros] alunos que estão em aula [...].
(PROFESSORA A).

A Professora A acredita que o hábito de utilizar a quadra sem um agendamento prévio demonstra que os demais professores não enxergam a Educação Física como uma disciplina curricular, pois acreditam que a divisão da quadra com mais de uma turma não interfere na aula de Educação Física. Entretanto, ao contrário, a Professora A explica que, como só há uma quadra, é necessário dividi-la com o outro professor de Educação Física e que isso, por si só, já causa certa dispersão nos alunos que estão em aula. Quando há a presença da turma do programa a situação fica ainda pior. Além disso, lamenta que a escola possua apenas a quadra para as atividades práticas, pois, segundo a avaliação da Professora, os outros espaços da escola encontram-se em condições precárias.

No caso dos alunos do Programa Mais Educação, a Professora A comenta que a maioria deles também é seu aluno ou já foi em anos anteriores. Por essa razão, acabam tomando-a como referência, quando ambos estão utilizando a quadra. Conforme relata a Professora, essa divisão do espaço ou mesmo a presença de outros alunos em quadra acaba atrapalhando a aula que está acontecendo naquele momento:

Afeta, afeta sim, acho que sim. Pode ser minimizado isso, com certeza. Eu acho que é sentar e organizar. Porque, por mais que a gente combinasse, não dava certo, entende? Porque eles [os alunos do programa] iam igual [para a quadra], fora do horário que a gente combinava.

Acrescenta também que,

no princípio, [o programa utilizava a quadra] por causa da falta de pessoas com o Mais Educação,

os bolsistas, os oficineiros que trabalham, que em princípio [a escola] não tinha verba para contratar. Depois contratou, alguns desistiram, então sempre existia um motivo. Às vezes o próprio professor que estava com a turma em uma outra oficina acabava indo para a quadra para jogar bola com eles, para fazer outras questões, e isso acabou atrapalhando bastante. Sempre a gente tenta conversar, para que a convivência possa ser da melhor forma possível. Quando é o meu dia de brinquedo e que eles estão na quadra, a gente se organiza com materiais para que cada um possa estar utilizando, mas quando eu estou ministrando a minha aula, isso é um fator que prejudica, porque daí eles estão, muitas vezes, se dirigindo a mim, que eles têm a mim como a professora de referência deles para ver material, para ver porque um está brigando e vêm: - Ah, professora, está acontecendo isso! - Ah, professora, está acontecendo aquilo! Mas eu estou com outra turma! Aí, até encaminhar eles para as pessoas corretas, para verificar o que está acontecendo, já foi lá mais 10 minutos de aula, nossa aula já é só 45 [minutos]. Até tu fazeres, organizares tudo, já acaba, ficando um tempo mínimo. (PROFESSORA A).

A Professora A ressalta que isso não ocorreu apenas nas situações em que os alunos do programa estavam sem monitor, mas também em outras oficinas que não eram do PST, durante as quais o monitor acabava levando a turma para jogar na quadra. Segue o trecho que a professora descreve a situação:

Teve a oficina de horta, por exemplo; foi comprado material e, muitas vezes, quando eu via, todo mundo, inclusive o professor de horta, estava na quadra jogando, então, assim, o porquê disso, se tinha o professor, tinha o espaço da horta? (PROFESSORA A).

Sabemos que o espaço físico adequado é um aspecto importante a ser considerado para o processo de ensino-aprendizagem na escola. Como dissemos acima, a escola A possui apenas uma quadra poliesportiva. Em uma de nossas visitas, pudemos observar que a quadra se encontra deteriorada, isto é, descoberta, cheia de buracos, sem

pintura, com traves enferrujadas. Ao contrário do que foi combinado, os alunos do Programa Mais Educação utilizaram a quadra em outros horários e dias, extrapolando o que estava programado. O fato de a escola possuir apenas uma quadra, ainda mais nas condições em que o espaço se encontra, dificulta o trabalho da Professora A, pois, como mencionado, é necessário compartilhá-lo com os outros professores de Educação Física, o que acaba afetando o andamento da sua aula, uma vez que a presença das outras crianças interfere na atenção dos alunos que estão em aula, frustrando muitas vezes o planejamento das atividades e restringindo o acesso ao material, que é escasso. A presença dos programas, a exemplo do Mais Educação, que constantemente utilizam a quadra, dificulta, incomoda e atrapalha ainda mais o trabalho do professor.

Outra situação refere-se à sala que a Professora A organizou para fazer um trabalho teórico com as turmas nas aulas de Educação Física:

Esse ano eu organizei essa sala para a gente ter um local para a gente ter uma aula teórica também, depois ir para prática, fazer a chamada, organizar, falar o objetivo da aula, para não ser tão disperso quanto na quadra, então ficava complicado, porque [os alunos do programa] também queriam utilizar esse espaço, então faltou um pouco disso, de a gente poder se organizar, ao ponto de eu chegar e dizer: - Não, então agora eu vou usar esse espaço, vocês ficam lá, depois a gente reveza, vocês vêm para cá e eu vou para lá. (PROFESSORA A).

Todas essas questões foram relatadas pela Professora A à Direção, mas, por um motivo ou outro, não foram resolvidas. Nesse sentido, a Professora A afirmou que tentaria negociar a questão no ano seguinte, em reunião com todos os outros professores e com a coordenação pedagógica, para que haja uma organização mínima e um planejamento prévio para utilização dos espaços que são de uso comum.

Em relação ao espaço físico, Paes Neto (2015) verificou que ocorre uma prevalência do uso da quadra esportiva para as aulas do macrocampo Esporte e Lazer do Programa Mais Educação. Acrescenta que, de maneira geral, o programa utiliza salas de aula, pátio, quadra e ginásio esportivo para desenvolver suas atividades, no entanto, ressalta que não são todas as escolas que possuem tal infraestrutura e, quando possuem, grande parte se encontra em condições precárias. Na escola pesquisada pelo autor “há uma quadra descoberta e com piso maltratado,

um pátio coberto, mas que sempre é bastante movimentado por alunos [...]” (PAES NETO, 2015, p. 174).

Nesse sentido, percebemos algumas semelhanças entre o nosso campo de pesquisa e o descrito por Paes Neto (2015). Na escola A os materiais e as instalações físicas destinadas à disciplina de Educação Física são muito requisitados pelos alunos do Programa Mais Educação, tanto na oficina do PST quanto nas demais, como descrito pela Professora A. Sabemos que a divisão de espaços e materiais precários são problemas comuns na Educação Física e que interferem muito no trabalho do professor, bem como no trato pedagógico dos seus conteúdos de ensino. Com a implantação dos programas, o cenário fica ainda mais caótico. Em uma das visitas que fizemos à escola, foi possível observar, em alguns momentos, três ou quatro turmas utilizando a quadra e dividindo os materiais destinados à Educação Física.

Na escola B, como o PST é ministrado pela Professora B, não houve problema quanto à utilização e/ou divisão dos espaços, como aconteceu na escola A. A Professora B, como professora de Educação Física efetiva na escola, procurava intercalar o horário das oficinas do PST com o horário da Educação Física curricular. Por essa razão, não havia necessidade de ambos dividirem o mesmo espaço. Na escola C, o professor de Educação Física confirma que os programas PSE, Mais Educação e Atletas na Escola utilizaram os espaços destinados à Educação Física. No entanto, o Professor C acredita que não há problemas nisso, pois a escola possui, ainda que em condições precárias, muitos pátios e mais de uma quadra. A única crítica levantada pelo Professor dirigiu-se aos materiais: “o material foi muito problemático, a gente nunca teve nem quantidade suficiente, nem material adequado. A gente trabalhou com sucata praticamente o ano inteiro”. (PROFESSOR C, informação oral⁴³).

Sabemos que as condições da quadra na escola A, assim como os materiais citados pelo Professor C, expressa a situação precária em que se encontram as instalações físicas e os ambientes das escolas públicas brasileiras. Em pesquisa realizada sobre o componente curricular da Educação Física em escolas públicas de Florianópolis (BUSS, 2012, p.65), percebemos o descaso com as instalações e o espaço físico

⁴³ Entrevista III. [16 dez. 2015]. Entrevistadora: Patrícia Buss. Florianópolis. 1 arquivo .mp3 em posse da autora. O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice A desta dissertação. Todas informações sobre o Professor C citadas nesta dissertação referem-se a esta entrevista.

destinados à Educação Física, que também são expressão de “que está em vigor um projeto de desmonte da educação pública brasileira evidenciado pelo abandono da escola por parte do Estado”.

Nesse contexto, a Coordenadora B comentou que grande parte das escolas adere ao Programa Mais Educação, mas não possui estrutura para tanto. Segundo seu testemunho, na reunião de coordenadores do Programa Mais Educação do estado de Santa Catarina, outras escolas relataram o mesmo problema:

Aqui da Grande Florianópolis são 29 escolas cadastradas no Mais Educação. Pelo que a gente sabe das outras escolas e pelo que a gente conversa com os outros coordenadores, todo mundo fala a mesma linguagem, que realmente não tem estrutura, que às vezes não tem sala, não tem espaço para fazer determinada oficina. (COORDENADORA B).

A Coordenadora B acrescenta que as escolas sempre procuram disponibilizar uma sala para o programa, mas que, na falta desta, são utilizados outros e/ou quaisquer espaços disponíveis.

“Aqui na escola B, eles cederam essa sala nesse ano, mas tem outras escolas que trabalham no refeitório, na biblioteca, às vezes no corredor, porque nem todas as escolas têm uma sala disponível. Falta, né!” (COORDENADORA B).

Nesse sentido, a Coordenadora B acredita que, atualmente, a falta de infraestrutura nas escolas seja o maior problema enfrentado pelas pessoas que trabalham no Mais Educação e que, por essa razão, o programa não consegue desenvolver as atividades propostas, nem alcançar seus objetivos. De acordo com a fala da Coordenadora B,

No papel está tudo muito bonitinho, mas na prática não funciona. Aí eles colocam uma meta, só que tu chegas aqui na escola, no teu ambiente, tu acabas tendo essas dificuldades e tu não consegues, às vezes, desenvolver como era para desenvolver, entendeu?

Além da estrutura física, há outros fatores levantados pela Coordenadora B que contribuem para o não funcionamento do programa ou, ainda, pelo seu funcionamento em condições extremamente precárias, por exemplo, a alimentação:

O lado negativo que eu vejo [no programa Mais Educação] é essa falta de estrutura das escolas. No

mais é isso, da estrutura em geral, tanto a parte de alimentação quanto a parte de estrutura física. A alimentação, por exemplo, todas as escolas têm reclamação! Um cardápio supercansativo, uma comida que não é de qualidade, porque a empresa é terceirizada e contratada, então é um “miserê”. Às vezes não colocam nenhum óleo na comida, nem sal. (COORDENADORA B).

De acordo com a Coordenadora B, a Secretaria Estadual de Educação não faz um acompanhamento nas escolas e, por essa razão, em diversas vezes, a alimentação das crianças do programa tem sido de baixa qualidade:

[...] O governo paga de acordo com o número de refeições e não sabe que aquela comida não é de qualidade, que não foi bem-feita. Está lá [no cardápio] que usaram molho de tomate, salsinha. Sabe que em determinada comida tu precisas usar alguns ingredientes? Eles não usaram nem a metade! Então lá [na secretaria] é vista como uma coisa, mas não tem acompanhamento aqui. E quando tem denúncia, meu Deus! Aquela escola que denunciou, aquele coordenador, aquele professor, coitado! Vai tomar as consequências. (COORDENADORA B).

De acordo com a Coordenadora B, a problemática da baixa qualidade da alimentação dos alunos do programa é causada pelas pessoas que a preparam, isto é, ela responsabiliza alguns sujeitos, bem como alguns setores da escola, pela fragilidade do Programa Mais Educação na instituição. No entanto, sabemos que tais “fragilidades” são reflexos da falta de investimentos por parte do Estado. Trata-se de um desmonte da escola pública que transfere as responsabilidades dos setores da Educação para a sociedade civil, como ONGs, igrejas, empresas, entre outras entidades.

O despreparo dos professores e a falta de estrutura são desdobramentos necessários do projeto expresso no programa, isto é, um projeto desenvolvido pela classe dominante para a classe trabalhadora, para que a mesma tenha as condições e determinações necessárias para permanecer onde está.

Percebemos que, além de distribuir entre outros setores a responsabilidade pelo ensino, infraestrutura, alimentação, entre outros fatores, ao mesmo tempo, o Programa Mais Educação toma uma

proporção enorme dentro das escolas, atribuindo aos professores, diretores e demais funcionários a responsabilidade por manter as crianças ocupadas dentro da escola.

Na escola A, a infraestrutura novamente aparece como elemento limitador para o desenvolvimento do programa Mais Educação. Conforme o relato da Coordenadora A, algumas oficinas não são desenvolvidas de acordo com a proposta, porque a escola não possui infraestrutura e material para tanto. Ao questionarmos a Coordenadora A sobre os pontos negativos do programa, ela responde diretamente:

A infraestrutura! O professor de Educação Física queria ensinar vários tipos [de esportes], Futebol, Handebol, coisas diferentes, mas não tem infraestrutura, não tem ginásio. Ele deu muita aula de Futebol de Salão, mas não tem como fazer Futebol de Salão, como a quadra é muito solta, para aprender e fazer alguns exercícios. Eles fazem durante 10 minutos, mas depois fica tudo muito livre. Então, assim, infraestrutura. Porque, em termos de professor, o professor de horta tem o que ensinar, a gente faz, tem caderno, **mas** [o problema] **é a escola**: quando cheguei estava tudo sujo, por mais que se limpe - eu já estou falando com a Diretora sobre essa lâmpada -, porque lá embaixo [onde fica a sala do programa] está escuro, e não é má vontade dela, é porque não tem dinheiro. Então, assim, é falta de infraestrutura. Tem o PST na escola, mas não tem bola. O ponto positivo é a boa vontade, por exemplo: a professora que está readaptada não é para atender aluno e ela está lá atendendo e se estressando. Esses dias ela apanhou na cara, levou um soco! Porém, está lá fazendo! Mas infraestrutura não tem, a gente quer assistir a um vídeo ou a gente quer ver uma coisa legal, não tem! A parede é suja, não é pintada. (COORDENADORA A, grifo nosso).

A escola A não possui uma sala própria e fixa para atender ao programa. Conforme nos contou a Professora A, a antiga coordenadora do Mais Educação estava há mais tempo na escola e sempre pontuava essa questão nas reuniões coletivas, pois a cada ano o programa era transferido para uma sala diferente, isto é, todo início de ano a coordenadora tinha que iniciar o processo de montar e organizar a sala

novamente. Segundo a Professora A, a antiga coordenadora do Mais Educação “achava que [o espaço físico do programa] não era muito colocado como prioridade, no mesmo patamar que as outras disciplinas, ficava um pouco deixado de lado” (PROFESSORA A).

A Professora A acredita que a questão da infraestrutura é uma das contradições do Programa Mais Educação. De acordo com o que nos relatou, as atividades são limitadas pela falta de espaço, o que inclui a quadra nas quintas-feiras: mesmo não havendo Educação Física curricular nesse dia, muitos alunos que estão sem professor também querem utilizar o espaço:

Eu acho que existe sim [contradição]. Mas aí é aquela coisa: tem várias questões que interferem para que aconteçam essas contradições, por causa da própria **infraestrutura da escola**, porque, às vezes, eles [os monitores] ficam **sem espaço**, e aí vão fazer e adequar. Porque existe aquela prática na escola: está sem professor, vai para a quadra. Quinta-feira, quando é o dia que não tem Educação Física, aí a professora chata não está ali dizendo: -Ah, não, então vocês vão ficar só naquele espaço, que esse espaço é o que eu vou dar aula! Muitas vezes atrapalhavam os professores (monitores), sei lá... Quem estava coordenando a parte esportiva de Educação Física e eles também, muitas vezes, não davam conta do que tinham que fazer, em função dessa intromissão de outros alunos na quadra. (PROFESSORA A, grifos nossos).

Na escola B, a professora de Educação Física relata a mesma situação, mas destaca, principalmente, a precariedade da infraestrutura e dos materiais referentes à disciplina de Educação Física e à oficina de Atletismo, ambas ministrada por ela:

Não tem estrutura! A gente estava sem a tabela de Basquete, sem marcação de Handebol. Tem ano que dá para a gente fazer o Handebol, tem ano que não dá. [E o Atletismo? Não tem uma pista aqui?, pergunto]. Não tem, aí eu não consigo. A nossa caixa de areia, nós tentamos reativá-la, mas não foi possível. (PROFESSORA B).

Como é possível para a escola acolher os programas, se não possui infraestrutura e materiais para atender nem às disciplinas

curriculares? Vale lembrar que tanto os espaços destinados à Educação Física quanto as demais instalações físicas das escolas, como bem descrevem os professores e coordenadores, encontram-se em estado de precariedade. Com os programas, as escolas passam a ter demandas maiores por recursos, no entanto, como identificamos, as verbas destinadas à educação, de forma geral, não atendem sequer às demandas das disciplinas; como será possível atender também à dos programas?

Vários podem ser os motivos que incentivam a adesão das escolas aos programas; no caso, ao Programa Mais Educação. De acordo com Rosa (2013, p. 53),

os motivos que levam as escolas a aderirem ao Programa não são divulgados claramente, contudo algumas evidências foram observadas. Há escolas que aderem por se envolverem com os ideais do projeto, outras envolvidas/pressionadas pelo *marketing* do Programa, outras instigadas pelos recursos envolvidos, há ainda desejo de oferta de atividades diferenciadas. Entretanto, a adesão maior ocorre por influência das secretarias educacionais ou interferências e acordos políticos.

Em nosso campo, a principal (senão única) justificativa para adesão aos programas pelas escolas é a aquisição dos recursos e materiais que chegam junto com eles. Segundo a Diretora A, ainda que os recursos sejam poucos, esse é o principal motivo que incentiva a adesão:

[O Programa Atleta na Escola] foi um projeto que veio e que sempre eles vêm sendo oferecidos assim, porque, como sempre, é verba, sempre vem dinheiro de alguma maneira e a escola sempre está precisando, nem que seja para comprar uma bola de Futebol. Então os projetos que nós temos a possibilidade de aderir, nós sempre estamos aderindo, porque isso para nós é lucro. Porque nós tiramos a criançada da rua, nós, de alguma maneira, a gente faz a criançada inserir-se de alguma maneira ou dentro da escola ou pelo menos ter uma noção de mundo, né? (DIRETORA A).

Da mesma forma, a Professora A ressalta a importância desses programas em razão do acesso aos materiais; nesse caso, os materiais

referentes à modalidade de Atletismo que chegaram junto com o Programa Atleta na Escola:

Os programas estão chegando na escola, na verdade, como uma forma de a gente conseguir verba para a escola. Então a gente acaba aderindo aos programas, às vezes, até sem estrutura para isso, em função que a gente também consegue uma verba para a escola, para poder melhorar o espaço, a estrutura em relação aos materiais, para poder fazer com que a aula fique mais atraente, fique melhor para eles. Tanto é que a gente aderiu ao Atleta na Escola, em que o foco primeiro era o Atletismo, mas a gente não tinha a mínima estrutura para Atletismo. Mas foi com essa verba que a gente construiu, minimamente, uma caixa de areia lá atrás, para a gente poder trabalhar nos outros anos, minimamente, um pouco dos saltos e tal. Então a gente fica um pouco amarrado: se não adere ao programa, não tem a verba; e aí acaba às vezes virando **penduricalhos de programas**, mas não que necessariamente eles aconteçam de forma adequada. (PROFESSORA A, grifo nosso).

Pelo depoimento da Diretora e da Professora A, percebe-se que a escola fica refém ou, como mencionado pela Professora, vira “penduricalho” dos programas, a fim de receber os recursos ou, melhor dizendo, as migalhas de recursos que chegam junto com eles. A escola A recebeu verba, via Programa Atleta na Escola, para a construção da caixa de areia, porém o montante não foi suficiente para que conseguisse terminá-la, de sorte que as turmas não puderam usá-la, nem para a atividade do programa, nem para as aulas de Educação Física. Ou seja, o Programa Atleta na Escola não fornece estrutura e condições mínimas, nem ao menos para o que se propõe enquanto atividade e objetivo do programa. Como planejar alguma atividade nesse contexto, sem recurso, estrutura e material? Ao mesmo tempo, todo este expediente demanda muito trabalho para a professora, que precisa administrar os recursos e gerir todos os trâmites burocráticos que envolvem a adesão e a administração de um programa.

Além disso, a Professora A ressalta que não há uma discussão prévia com o coletivo escolar antes decidir-se se a escola deve aderir ou não aos programas. A escola simplesmente adere para assim poder receber recursos e mais materiais:

Então, não existe uma discussão no coletivo da escola para ver se a gente vai aderir ou não. Chega aquilo, tu tens um tempo “x” para preencher tudo, para mandar e, no corre-corre da escola, tu acabas conversando com algumas pessoas, de repente com o conselho da escola, e decidindo, preenchendo e mandando o mais rápido possível para conseguir que ele [o programa] aconteça. (PROFESSORA A).

As escolas que aderiram ao Programa Mais Educação não recebem regularmente os recursos desde o ano de 2014. Além disso, a escola encontra-se sem estrutura para dar suporte às atividades nele previstas. Como pode um programa sobreviver sem lugar para funcionar, sem materiais para trabalhar, sem professores para lecionar (pois também não há recurso para contratá-los)? Qual seria a justificativa das escolas (diretores e professores) para adesão ou permanência nos programas, se o principal atrativo até então, os recursos, desde 2014, praticamente não chegam mais?

Percebemos que o Mais Educação, para que minimamente consiga desenvolver alguma atividade, utiliza infraestrutura e materiais de outras disciplinas, como acontece com a Educação Física. Ocorre que a precariedade nos setores da educação engloba a infraestrutura da escola como um todo, as condições dos materiais didáticos, os salários e a carga horária do trabalho docente, entre outros fatores. Diante desse contexto, a coordenação pedagógica e os professores precisam tapar todos esses buracos trazidos pelo programa, além daqueles que já existiam:

A gente já tem consciência [da falta de estrutura]. E, assim, todo ano tem avaliação em relação a isso; o Mais Educação já tem uma caminhada aí de um bom tempo. Quando a gente aderiu, a gente sabia que estava com dificuldade de espaço para isso, mas a gente sabia também **que era uma necessidade da comunidade**, então abraçamos isso no sentido de que poderíamos obter uma ampliação com os próprios recursos que a gente ia receber do programa. E assim também fica difícil de a gente ficar apontando culpados, mas a gente sabe que tem uma parcela de cada lado, não pode ser só uma desculpa a questão da verba do programa, que a gente sabia como eles eram, mais ou menos, pelo menos a gente tinha uma noção. E

também não dá para dizer que a culpa é de quem coordena ou dos professores que atuam. (PROFESSORA A, grifo nosso).

Diante dos problemas enfrentados diariamente no interior da escola, seja em relação aos componentes curriculares, seja em relação aos programas, a tendência é sempre procurar um culpado. Assim, professores, coordenadores de programas, equipe pedagógica e diretores, muitas vezes, são vistos como os responsáveis pelas contradições e insuficiências dos programas, quando sabemos que são as relações sociais de produção que criam esse contexto, gerenciadas pelo Estado capitalista. A expectativa, por parte da gestão, de que os recursos e materiais cheguem à escola tem sido a chave para que os programas entrem na instituição; no entanto, o que temos presenciado é a vinda de mais problemas e demandas para os sujeitos da escola.

Ademais, identificamos que a escola tem *abraçado* (termo utilizado pela Professora A no trecho anterior) muitas “causas” da comunidade. Mas os programas, de forma geral, em especial o Mais Educação, têm realmente atendido às necessidades da comunidade e atingido seu objetivo de proporcionar uma Educação Integral às crianças e aos adolescentes? Adiante, falaremos especificamente sobre o Programa Mais Educação e essa problemática.

3.2.1 Utilização da aula de Educação Física para as atividades dos programas

Alguns programas utilizam a própria disciplina de Educação Física para o desenvolvimento das atividades, como é o caso do Programa Atleta na Escola, na escola C. Conforme o Diretor, os treinos para a disputa de determinada modalidade exigida pelo programa eram realizados na aula de Educação Física, por se entender que se tratava do mesmo conteúdo, nesse caso, a modalidade de Atletismo:

[As atividades aconteceram] nas aulas de Educação Física, porque tinha modalidade de Corridas, Saltos, Arremessos, então foi meio que improvisado na quadra. No dia, a gente fez um festival do Atleta na Escola, um dia todo lá na academia [da Polícia Militar]. Os professores tentam fazer [nas aulas de Educação Física], porque é muito complicado trazer o aluno no contraturno para cá, então a gente faz o desenvolvimento junto com as disciplinas,

aproveita, divide, tem uns que querem só participar naquela modalidade, aí é com o professor de Educação Física. Aí divide, nós temos duas quadras. Os professores fazem a sua adaptação comum ali, para atender. (DIRETOR C, informação oral⁴⁴).

Nas escolas pesquisadas, o Programa Atleta na Escola, além de escolher o conteúdo que deve ser trabalhado (a partir dos resultados das competições oficiais das modalidades), também utiliza a aula de Educação Física para a sua realização, desconfigurando, dessa forma, qualquer proposta de aula, transformando a Educação Física curricular em treinos para a competição entre os alunos. Discutimos quão nefasta e prejudicial é esta influência na Educação Física curricular. As práticas esportivas, quando desenvolvidas na concepção do esporte de rendimento, excluem toda a possibilidade de reflexão sobre o fazer dessa prática. Ademais, é tarefa da Educação Física e, portanto, da escola formar atletas?

Nesse sentido, percebemos que o Programa Atleta na Escola tem impacto negativo sobre a disciplina de Educação Física, reduzindo, modificando e principalmente excluindo o caráter político, social e pedagógico das práticas esportivas, contribuindo, dessa forma, para o esvaziamento do conhecimento escolar.

O PSE, sob a justificativa de contribuir para a formação integral dos estudantes da escola pública por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde (BRASIL, 2007), da mesma forma que o Atleta na Escola, acabou utilizando as aulas de Educação Física para desenvolver algumas de suas atividades. O Professor de Educação Física (Professor C) uniu o seu planejamento ao planejamento das atividades do programa:

Esse meu projeto, na verdade, está relacionado às crianças que estão abaixo do peso, que estão abaixo da média do percentual de gordura. Como eu sou professor especialista em avaliação em Educação Física, junto com esse projeto do PSE, que é sobre saúde escolar, a gente fez o levantamento do Índice de Massa Corporal deles e

⁴⁴ Entrevista VI. [18 dez. 2015]. Entrevistadora: Patrícia Buss. Florianópolis. 1 arquivo .mp3 em posse da autora. O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice A desta dissertação. Todas as informações sobre o Diretor C citadas nesta dissertação referem-se a esta entrevista.

aí partiu para o meu projeto, que estava relacionado com a identificação das crianças que tinham mais necessidade, principalmente alimentar, antes das atividades na escola.

O Professor acredita, justamente pelo fato de as atividades do programa serem realizadas durante as aulas de Educação Física, que os programas não interferiram negativamente na questão do espaço físico:

Mesmo a questão do espaço não chegou a afetar; **geralmente eram feitas essas atividades com as turmas que estavam em aula de Educação Física**, então não houve maiores problemas quanto ao desenrolar desses projetos dentro das aulas de Educação Física. Porque, por exemplo, a diretora desse projeto, do PSE, aqui do centro de saúde do bairro, procurava fazer com os pequenos, quando era atividade prática, **ela tentava utilizar, dentro do horário da Educação Física mesmo**, para fazer essas atividades práticas. (PROFESSOR C, grifos nossos).

Analisando as falas do Professor C, é possível identificar a concepção de atividade física e de saúde trabalhada por ele em suas aulas. Nesse sentido, da mesma forma que a concepção do esporte de rendimento, entendemos que a concepção de atividade física e saúde reduz o caráter pedagógico do conteúdo da Educação Física curricular, evidenciando, portanto, mais uma vez, o esvaziamento da disciplina e do conteúdo escolar.

Conforme o Professor C nos relatou, as atividades do programa entravam no projeto/planejamento da disciplina. Por meio da avaliação das medidas antropométricas, foram descobertas crianças que estavam em estado de obesidade (em torno de 30%) e, outras, em estado de desnutrição (8%), o que corresponde a 16 crianças desnutridas. No entanto, não foi dado encaminhamento efetivo a este caso por parte da escola. Por essa razão, o Professor C gostaria de poder continuar com as atividades junto ao PSE no ano seguinte e dar maiores encaminhamentos às demandas levantadas, para que, dessa forma, a questão da obesidade e da desnutrição na escola sejam resolvidas, pois no ano de 2015 não conseguiu dar continuidade.

A minha ideia é poder, no próximo ano, como através do PSE tem sempre essas aferições de peso, altura, índice de massa corporal, identificar

quem são essas crianças e fazer um projeto diretamente relacionado a elas. **Hoje esse projeto acontece dentro da Educação Física**, mas não teve tanto seguimento. E eu vejo que é muito difícil também, no caso do professor ACT, que em um ano está numa escola e no outro ano vai para outra. Mas é uma coisa que eu, como avaliador físico, gostaria de tocar em frente. (PROFESSOR C, grifo nosso).

Segundo o Professor C, essa poderia ser uma importante contribuição da Educação Física para a escola; sendo ela **promotora da saúde**, teria condições de resolver os problemas relacionados à obesidade e à desnutrição das crianças. Acrescenta que a desnutrição, por exemplo, está diretamente relacionada com as questões de aprendizagem; portanto, uma contribuição primordial da Educação Física nesse processo:

A Educação Física tem tudo a ver, porque a Educação Física, na verdade, é uma promotora da saúde, e se a pessoa não tem uma alimentação saudável é muito provável que ela tenha obesidade. Se o aluno não se alimenta, é muito provável que tenha algum tipo de desnutrição, e a desnutrição está relacionada diretamente à aprendizagem. Porque, tudo bem, o gordinho chegou lá, ele consegue fazer, ele tomou café da manhã, ele comeu pão, tomou o leite, então ele não vai ter esse tipo de dificuldade que a criança desnutrida tem. E, pelos números que nós temos: nesse, caso 16 alunos, é muito possível que **a escola consiga [reverter essa situação]**. (PROFESSOR C, grifos nossos).

É válido lembrar que a atividade física, como conteúdo da disciplina Educação Física, teve sua ascendência nas escolas a partir do século XIX. De acordo com o Coletivo de Autores (1992), a partir desse momento constitui-se a consolidação da sociedade capitalista, na qual os exercícios físicos tiveram um papel destacado. Nesse contexto,

a força física, a energia física, transformava-se em uma força de trabalho e era vendida como mais um mercadoria, pois era a única coisa que o trabalhador dispunha para oferecer no “mercado”

dessa chamada “sociedade livre”. (COLETIVOS DE AUTORES, 1992, p. 51).

Para Bracht (1989), a legitimação da disciplina, nessa concepção, ocorria justamente pela sua vinculação ao mundo do trabalho e pela sua importância para a produção. Nesse sentido,

enquanto esteve associada ao aprimoramento da aptidão física, à promoção da saúde do corpo (biológico) e à aquisição de habilidades esportivas, a Educação Física nunca teve sua legitimidade questionada, ainda que não ocupasse o mesmo *status* que outras áreas do conhecimento no currículo escolar. Até os anos de 1970, a Educação [Física] era uma “atividade física” presente no currículo escolar, porém, não um componente curricular obrigatório, associada à transmissão de um determinado saber. Nem por isso, sua legitimidade na escola fora abalada. (BUSS, p.104-105).

De acordo com os dados levantados em pesquisa anterior (BUSS, 2012), ainda é possível identificar tal concepção nos PPPs e planejamentos de Educação Física nas escolas. Passados dois séculos desde a sua inserção, a concepção de atividade física vinculada à saúde ainda está presente na Educação Física escolar. A fala do Professor C é expressão desse contexto. De acordo com Souza Júnior (1999, p.171),

assumir a responsabilidade de desenvolver ou aprimorar o físico, seja com vestígios do antigo caráter de preparação para a guerra, seja num sentido mais moderno de aquisição de aptidões atléticas, é uma tentativa deficiente de justificar a Educação Física no currículo escolar.

Embora algumas atividades citadas pelo Professor C estejam vinculadas ao PSE, a exemplo das medidas antropométricas realizadas nas crianças, bem como os testes e avaliações físicas, aferição do grau de obesidade e desnutrição, entre outras, o que se destaca é a utilização da aula de Educação Física para tal finalidade. O consentimento do Professor C para que a realização dessas atividades ocorra durante as aulas de Educação Física demonstra as concepções de atividade física e de saúde presentes no seu trabalho, assim como revela aquilo que ele acredita que deva ser desenvolvido em suas aulas. É possível identificar em sua fala, mesmo que o PSE não estivesse protagonizando o

planejamento, que o Professor desenvolveria tal atividade, demonstrando adesão a um campo da disputa ideológica histórica na Educação Física escolar, que configura, em nossa compreensão, um retrocesso, pois se trata de uma perspectiva reducionista de uma compreensão mais ampla de formação humana.

Se levarmos em consideração que a função de um componente curricular na escola é oferecer ao aluno uma reflexão acerca de um corpo de conhecimentos específico e que venha a integrar-se, no conjunto de todos os componentes, assumindo responsabilidade com a formação humana, a caracterização que assumem as aulas de Educação Física, perante este polo [de aprimoramento físico], é de inexistência, de negação de conteúdos e conhecimentos aos alunos. (SOUZA JÚNIOR, 1999, p. 172).

Seguindo nesta análise, percebemos que o Professor C concebe a escola como instituição responsável por reverter o caso de desnutrição das crianças. Conforme a avaliação do Professor, através das atividades que foram desenvolvidas em parceria com o PSE e a Educação Física, foi possível descobrir “que havia crianças muito abaixo do peso, que, na verdade, eram crianças que chegavam à escola sem ter tomando nenhum café, nem mesmo um copo de leite, nada disso; coisa que me pareceu muito grave”. (PROFESSOR C). Ainda de acordo com o Professor C, as atividades da Educação Física no PSE, inicialmente, foram planejadas para identificar as crianças com obesidade, no entanto, foram descobertas algumas crianças em estado de baixa nutrição.

Um dos encaminhamentos realizados pela direção da escola foi estabelecer uma parceria com uma panificadora próxima à instituição, no intuito de fornecer uma refeição às crianças que chegavam à escola sem ter tomado café da manhã. A parceria com a panificadora durou cerca de duas semanas. O Professor lamenta não ter sido possível dar continuidade aos encaminhamentos sobre o estado de desnutrição de algumas crianças, no entanto, comentou sobre a existência de pastorais vinculadas às igrejas que também fazem esse trabalho nas comunidades. Nesse sentido, o objetivo do professor, no PSE, foi identificar essas crianças e encaminhá-las para essas pastorais, para que pudessem alimentar as crianças desnutridas.

Tais parcerias entre os setores públicos, as empresas privadas, a exemplo da padaria citada, e as pastorais, nada mais são do que o Estado redefinindo sua função, partilhando algumas demandas com as

empresas, terceirizando alguns serviços ou mesmo privatizando algumas de suas ações. No âmbito das políticas educacionais, trata-se de distribuir (ou descentralizar) as responsabilidades e reduzir os gastos com a educação pública, o que vem se tornando possível por meio das parcerias público-privadas, nas três esferas de governo: Federal, Estadual e Municipal. Para Lopes (2010, p.31) as parcerias público-privada são

[...] parcerias acordadas entre o setor privado e suas organizações sociais e o Estado, com vistas a desenvolver uma “nova cidadania” fundada na responsabilidade social – aceitando as desigualdades sociais como naturais e a solidariedade como paliativo para solucionar os problemas decorrentes dessas – favorecem a constituição de um núcleo estratégico no poder Executivo, executor e avaliador de políticas governamentais (LOPES, 2010, p.31).

As parcerias com setores da comunidade vêm crescendo no âmbito escolar (AGUIAR, 2011; LOPES, 2010). Os programas inclusos nas propostas de Educação Integral, a exemplo do Mais Educação, atribuem às parcerias público-privada o discurso de compromisso social, cujo mote é o de que todos somos responsáveis pela melhoria da qualidade da educação, bem como a possibilidade de aproveitamento dos espaços educativos na comunidade, a fim de enriquecer o currículo e potencializar a socialização do conhecimento e novas experiências. (LEANDRO, 2014).

O que queremos evidenciar entre as parcerias citadas pelo Professor C é a responsabilização da escola pela alimentação das crianças, ampliando, nesse sentido, a função escolar. De acordo com o professor, a escola é fundamental para identificar a problemática de desnutrição das crianças, bem como para ajudar a resolvê-la:

Ah, eu creio não só que deve, eu acho que deveria ser obrigatório a escola proporcionar isso, porque, pensa bem, nossa escola tem uma média de 250 alunos, eu já te disse que tem 16 [em estado de desnutrição], né, o que não é um número grande. Na verdade, **é possível que a escola consiga reverter essa situação [de desnutrição].**

Então eu pensava em fazer uma pós-graduação nesse sentido, **fazer com que a escola fosse obrigada a cuidar desses casos**, que não são

tantos, na verdade. Eles ocorrem mais nas escolas de riscos como aqui, a maioria da nossa clientela vem aqui do Morro da Penitenciária, do Morro do 25, Morro do Horácio, então não são todas as escolas que têm. Nesse seminário que eu te falei, eu comentei esses números a que eu cheguei e um dos diretores lá do CREF [Conselho Regional de Educação Física] disse que não, que a questão da desnutrição era abaixo de 1% dentro das escolas estaduais. Agora, é muito provável que seja, se você tomar todas as escolas estaduais, talvez ela vai estar dentro de 1%, mas sei lá, acho que as escolas, já que é um número, desse ponto de vista, inexpressivo, **teriam que cuidar dele. Não podemos deixar que a criança continue vindo desnutrida, com índice de aproveitamento muito baixo e simplesmente aceitar isso porque é um número inexpressivo.** (PROFESSOR C, grifos nossos).

Evidenciamos então o caráter assistencialista da escola quando ela passa a ampliar sua função, responsabilizando-se, como no exemplo acima, pela alimentação das crianças. Não queremos aqui responsabilizar o Diretor da escola pela ação imediata de parceria com a panificadora; ao contrário: queremos ressaltar que a escola, os diretores e os professores vêm sendo responsabilizados pelas problemáticas sociais que são emergentes nas escolas, assumindo-as para si.

Nesse sentido, entendemos, tal como Souza Júnior, (1999, p. 157), que “a escola possui funções diferentes das de promover saúde, desenvolver aptidões físicas e atléticas ou ainda alimentar crianças”. Por essa razão, ao contrário do que o PSE apresenta como justificativa (BRASIL, 2011, p.6), a escola **não** “pode ser um espaço privilegiado para práticas de promoção de saúde e de prevenção de agravos à saúde e de doenças”, tão pouco utilizar a disciplina de Educação Física para tal finalidade.

O Programa Atleta na Escola, bem como o PSE, ao utilizar as aulas de Educação Física para as suas atividades, muda o conteúdo da disciplina, portanto, reduz e transforma seus sentidos e finalidades no contexto escolar. Ainda que a escola pública tivesse toda a infraestrutura ideal para o seu funcionamento, as metas apresentadas pelos programas não poderiam ser de responsabilidade da instituição escolar, pois são responsabilidade de outros setores. Dessa forma, identificamos que a presença na escola dos programas Atleta na Escola, PSE, bem como o

Mais Educação e o PST, promove uma ampliação na sua função, na medida em que esta passa a assumir responsabilidades de outros setores da sociedade e mesmo do Estado, como garantir políticas de atenção à saúde, serviços públicos básicos e equacionar problemas decorrentes das desigualdades sociais, determinadas pelas relações capitalistas de produção.

3.3 A RESPONSABILIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA

Com a justificativa de melhoria na aprendizagem, por meio da ampliação do tempo de permanência escolar (BRASIL, 2007, 2010), o Programa Mais Educação tem atingido um número alto de escolas. De acordo com Rosa (2013), de 2008 (ano de adesão) até 2013, o programa chegou a crescer 400% ao ano, atingindo, inicialmente, em 2008, 1.380 escolas, número que em 2012 chegou ao patamar de 32.000 escolas em todo o país. Para Rosa (2013, p. 115-116),

estudar o Programa Mais Educação e sua política de educação em tempo integral é essencial para a compreensão da política educacional em curso no país. O Programa traz à tona discussões acerca do tempo e do espaço educativo, da ampliação do turno escolar, dos conceitos que envolvem a educação em tempo integral, da gerencia interministerial de ações, da coparticipação de responsabilidades educativas entre Estado, família e sociedade civil e, principalmente discussões sobre a função da escola e o papel do educador.

A autora, ao analisar a documentação⁴⁵ do Programa Mais Educação, concluiu que a escola assume um papel assistencialista.

⁴⁵ Em sua dissertação, A autora realizou a análise de doze documentos que envolvem o Programa Mais Educação, sendo eles: a *Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007*; o *Decreto Presidencial n. 7.083, de 27 de Janeiro de 2010*; Os manuais de orientação – *Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território*; *Educação Integral: texto referência para o debate nacional* e *Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas* e o manual *Programa Mais Educação: Passo-a-Passo*, que teve duas edições (2009 e 2011). Por fim, os manuais e resoluções do FNDE intitulados *Manual da educação integral em jornada ampliada para obtenção de apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/educação integral*. (ROSA, 2013).

Como demonstramos em nosso balanço, Leandro (2014), Santos (2009), Pinheiro (2009) e Paes Neto (2013) chegaram a essa mesma conclusão em seus estudos. Os autores afirmam que o programa prioriza o acolhimento social dos alunos e que as dimensões pedagógicas, no que se refere ao ensino e à aprendizagem, ficam em segundo plano.

Leandro (2014), ao analisar a produção bibliográfica sobre a temática, conclui que o

Programa Mais Educação tem a pretensão de imprimir à escola uma nova função; esse propósito fica claro quando defende a responsabilidade da escola de desenvolver atividades socioeducativas que venham a garantir prioritariamente a proteção social. (LEANDRO, 2014, p.50).

A autora acrescenta que,

Pela forma como se dá o acesso (aprovação com restrição, encaminhamento pela escola ou serviço social, correção de fluxo escolar) e pelo público prioritariamente atendido no programa⁴⁶ (crianças com dificuldades de aprendizagem, em situação de vulnerabilidade social), percebemos que está voltada mais especificamente para crianças e adolescentes que apresentam alguma característica considerada de dificuldade seja de caráter social ou cognitivo, o que leva a considerarmos que a Educação Integral tem o intuito de ampliar a jornada escolar para custodiar⁴⁷ crianças e adolescentes. (LEANDRO, 2014, p. 59).

Na fala das coordenadoras do programa é possível perceber a concepção de escola como custódia evidenciada por Leandro (2014), a exemplo da Coordenadora B, quando ressalta que a escola, mesmo não tendo estrutura para comportar o programa, ao menos está protegendo as crianças dos riscos:

⁴⁶ Aqui a autora está se referindo ao Programa de Educação Integral da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, do qual fazem parte o programa Todos Podem Aprender Sempre (TOPAS) e **Programa Mais Educação**.

⁴⁷ A autora refere-se ao termo custódia como equivalente à função de tutela, vigilância assumida pela escola por meio da Educação Integral (LEANDRO, 2014).

Eu acredito que [o programa] atinge mais nessa questão de que elas [as crianças] ficam na escola e assim tu sabes que elas não estão correndo risco, elas não estão em casa, tu tens essa consciência. Mesmo que não tenha estrutura, mesmo que não esteja de acordo com o que eles querem que tu planeje, elas estão aqui, elas estão protegidas, elas estão fazendo uma atividade, estão amparadas pelos professores que trabalham dentro do projeto, pela coordenadora, estão com os amigos e tu acabas fazendo um laço de amizade. É interessante, porque são crianças de várias idades e de turmas diferentes e elas passam o dia inteiro juntas, são bem companheiras, elas acabam se gostando, se ajudando, se preocupando umas com a outras, na verdade, vira uma família. (COORDENADORA B).

Observamos a responsabilização atribuída pela Coordenadora à escola e aos professores quanto à proteção das crianças. Nesse sentido, ainda que a instituição não tenha infraestrutura mínima e/ou adequada para atender ao programa, as crianças estão ocupadas pelas atividades ditas socioeducativas e, portanto, no entendimento da Coordenadora, estão protegidas na escola. Quanto às atividades realizadas, destacamos o caráter familiar evidenciado pela Coordenadora. A justificativa dada por ela é que as crianças ficam cansadas do turno normal de aula. Desse modo, a Coordenadora procura não exigir muito quando está com eles, fazendo, muitas vezes, como ela mesma ressalta, o papel de mãe:

Eu acho que é porque aqui no projeto a gente tenta trabalhar mais o lado maternal, sabe? A gente fica com muita pena deles, a gente acaba conhecendo a realidade de cada um, eu principalmente, não são todas as coordenadoras, mas eu me doo muito, eu sei que eles já estão cansados, então eu tento não ficar muito em cima deles, gritando, procuro ser mais companheira, amiga deles mesmo, fazendo tipo papel de mãe para eles. Porque a gente acaba conhecendo um pouco da realidade deles, então tu vê um aqui: - Ah, esse aqui tem problema! Então o tempo que eu estou com eles, eu tento me doar o máximo que posso para ajudar a desenvolver ele mesmo, o lado emocional dele, né. (COORDENADORA B).

Desse modo, de acordo com a fala da Coordenadora B, identificamos o alargamento da função do professor no Mais Educação, como demonstrado nos trabalhos de Leandro (2014), Rosa (2013) e Evangelista e Leher (2012). Representar o papel de mãe e psicóloga passou a fazer parte da função do professor no Programa Mais Educação. Os alunos que frequentam o programa são crianças que pertencem às frações mais empobrecidas da classe trabalhadora; dessa forma, o professor e a escola assumem a responsabilidade por resolver problemas sociais, cujas origens se encontram nas contradições da sociedade capitalista. Em outras palavras, dirige-se para o campo educacional os complexos processos e determinações da relação capital-trabalho (EVANGELISTA; LEHER, 2012).

Para Evangelista e Leher (2012, p.16),

Estamos diante do fenômeno do “empoderamento” dos pobres e dos professores, pois deles dependeria o sucesso da escola pública na promoção da ascensão social de seus alunos – pobres. Não resta dúvida quanto ao sentido essencial da política educacional em curso: estamos diante de novas formas da pedagogia do capital.

Ainda sobre as atividades desenvolvidas no programa, a Coordenadora B acredita que o trabalho pedagógico é realizado, mas que o trabalho afetivo em relação as crianças o supera. De acordo com a Coordenadora, o programa tem colaborado com encaminhamentos feitos por médicos, psicólogos, entre outros profissionais, e tais elementos são elencados por ela como um dos pontos positivos do programa:

Eu vejo assim: a questão positiva é essa relação que eles têm um com o outro, alguns melhoram bastante a questão da aprendizagem, tem o lado emocional, como a gente tinha aqui alguns alunos superagressivos que melhoraram. Crianças que estão tendo problemas, que estão até tendo acompanhamento médico, psicológico e foram colocadas no projeto com o intuito de ver se melhoravam, se ajudava - e melhoraram. Tem acompanhamento com Conselho Tutelar; crianças que vêm aqui que têm histórias bem cabeludas. (COORDENADORA B).

Novamente percebemos o caráter assistencialista da escola, quando se pretende imputar a ela a responsabilidade pelo cuidado e a

proteção das crianças, sobrepostos inclusive à função de ensino, específica da instituição escolar.

Tais elementos observados na escola B não são exclusivos desta instituição; a Coordenadora A descreve situações semelhante às descritas pela Coordenadora B. Em relação ao aprendizado das crianças no programa, o lado familiar, afetivo, isto é, os laços construídos entre as crianças do programa são mais importantes que o aprendizado escolar:

Qual seria a diferença do Mais Educação? Que até hoje eu não vejo muita. O que eu vejo é uma criança que está na escola o dia inteiro, porque ela está em uma situação de risco ou ela não tem com quem ficar em casa.

O que eu dou de educação para elas é o meu exemplo, por exemplo, se eu vejo no recreio um monte de coisas no chão, eu vou lá e junto, no mais é isso! O que eu vi de mudança nas minhas crianças é assim: 4º, 2º e 5º anos, no recreio do ensino regular: uma ficava tirando sarro da outra. Então uma coisa que eu foquei bastante foi isso, de manhã, se tu fazes parte do Mais Educação, não importa aonde tu estás, tu fazes parte do Mais Educação, tu não vais zoar com uma criança do Mais Educação. E, com isso, a partir de agosto, mudou. A tarde tem crianças do 3º, 4º e 1º ano e as crianças maiores achavam que as crianças do 1º ano não precisavam de atenção, porque são pequenos. A partir disso, alguns alunos, quando estão jogando bola ou estão zombando com alguma criança do 1º ano que é do Mais Educação, eles vão lá e dizem: - Vem cá, tu és do Mais Educação, fica aqui com a gente!

Essas coisas eu percebi que fizeram diferença, eu digo sempre para eles que eles fazem parte do Mais Educação, um tem que proteger o outro, um precisa conversar com o outro, eles precisam contar um com o outro porque fazem parte de um grupo. Então o que eu acho que contribui com as crianças da tarde é o respeito umas com a outras, brincar todo mundo junto. (COORDENADORA A).

É válido lembrar que é o primeiro ano que a Coordenadora A trabalha na escola, e a primeira vez como coordenadora do Mais

Educação; por essa razão, teve muita dificuldade em conduzir as atividades, não soube, de imediato, como mencionado por ela mesma, o que realmente deveria fazer:

O que me falaram do programa e o que eu li, mais educação, no sentido de ampliar o repertório das crianças. Se as crianças ficam o dia inteiro na carteira, o Mais Educação tem que evitar ao máximo levá-las para a carteira, porque tem que ser mais educação, [isto é, educação] a mais do que elas já têm. (COORDENADORA A).

Como pode ser percebido nesse relato, nem ao menos a Coordenadora tem clareza do que deve ser realizado no programa. Além disso, ainda sobre o ensino/aprendizado, de acordo com a Coordenadora A:

Alguns alunos sim [aprendem], outros, eu fui saber, vão passar de ano e não aprenderam nada, porque eles não aprendem! Eles têm preguiça de aprender. **A minha contribuição é mais social**, eu faço isso na escola toda, sendo aluno meu ou não. (Grifo nosso).

Dessa forma, identificamos, pelas falas das coordenadoras, o esvaziamento do saber escolar em proveito das atividades socioeducativas realizadas no Programa Mais Educação, que se justificam e adquirem maior importância frente ao contexto socioeconômico das crianças, de suas carências afetivas, da falta de espaços públicos e equipamentos de lazer nas cidades e também das condições precárias em que se encontram as escolas, tanto em relação à infraestrutura física quanto à falta de pessoal habilitado e qualificado para trabalhar com educação. Há predominância dos “conteúdos” afetivos (se é que podemos chamá-los assim) sobre os pedagógicos. Já a falta de estrutura nas escolas, avaliada como o principal problema enfrentado pelos sujeitos que trabalham no programa, faz com que muitas oficinas/atividades, incluindo a oficina de orientação pedagógica, não aconteçam, o que reduz ainda mais a participação do programa na formação escolar das crianças. Por outro lado, o grupo de oficinairos, compostos por estudantes e pessoas da comunidade, portanto não habilitados, também reforça o caráter mais recreativo das atividades, já que são pessoas que não possuem formação específica para ensinar esportes ou práticas corporais com domínio teórico-prático. Tudo isso contribui para o esvaziamento do saber escolar e, conseqüentemente,

para a mudança da função da escola, especialmente da escola pública situada nas periferias urbanas, assunto que vamos tratar no próximo capítulo.

O que queremos ressaltar aqui é que, diante desse cenário, os alunos do Mais Educação podem fazer qualquer atividade, desde que se mantenham ocupadas. Por meio da análise dos programas federais discutidos neste trabalho, percebemos que a escola vai abdicando de seu conteúdo, da sua função pedagógica e de sua responsabilidade com a apropriação de conhecimentos científicos, cedendo espaço para iniciativas descomprometidas com o saber elaborado. Dessa forma, concordamos com Evangelista e Leher (2012, p.14) quando se referem, entre outras iniciativas estatais, ao Programa Mais Educação como uma

iniciativa de natureza assistencial que funciona no contraturno para alunos com alegadas dificuldades de aprendizagem e que, via de regra, são ofertadas por iniciativas ditas comunitárias, incluindo confissões religiosas, organizações sociais, trabalho voluntário, entre outras formas.

O lado afetivo e maternal assumido pelas próprias coordenadoras também nos leva a discutir sobre a função da escola. Identificamos, através do Programa Mais Educação, que é atribuída à instituição escolar grande responsabilidade pela proteção, cuidado e alimentação dos alunos. Sendo assim, percebemos, tal como Evangelista e Leher (2012, p. 14), que “a escola pública, como instituição, está no fio da navalha, sendo empurrada para a assistência social”. No mesmo sentido, concordamos com Silva e Silva (2010, p. 2-3):

nos últimos anos, as iniciativas em torno da educação brasileira buscam caminhos para institucionalizar a ampliação das funções da escola e de seus profissionais, que passam a incorporar um conjunto de responsabilidades não tipicamente escolares, mas sem o qual o trabalho de escolarização torna-se praticamente impossível, tais como o desenvolvimento de hábitos primários relacionados à higiene, saúde, alimentação e à sociabilização básica.

Ademais, somado ao fato de que a escola vem incorporando a ideia de que possui uma função protetiva, na visão das famílias dos alunos, em relação ao programa Mais Educação, também há essa compreensão da escola como local de proteção, incluindo o cuidado e a

alimentação. A Coordenadora A acredita que isso acontece por que há um número expressivo de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental matriculadas no Mais Educação, portanto, as famílias acabam relacionando o programa à rotina e ao funcionamento da Educação Infantil:

Para o primeiro ano, os pequenos, é com se fosse assim: a criança passava o dia inteiro na creche e agora o que eu vou fazer com ela? Porque muitos trabalham; ou não trabalham, mas querem deixar a criança na escola. Então, para o primeiro ano é como se fosse **depósito de criança**; primeiro e segundo anos é depósito de criança. Então eles deixam aqui porque tem três refeições, uma refeição muito boa, [a criança] fica dentro da escola, [que a] **protege**. Então esse ano funcionou mais como depósito do que [como] “Mais Educação”. (COORDENADORA A, grifos nossos).

Na escola B, a Coordenadora relata uma situação semelhante à da escola A, sobre a visão dos pais e das famílias em relação ao programa. Algumas famílias veem a escola como depósito de crianças, outras reconhecem o programa como uma iniciativa positiva da escola. De acordo com a Professora B, que ministrou a oficina de Atletismo no programa, não havia um acompanhamento dos pais; ela sentia que as crianças eram “largadas” na escola:

O pai não acompanhava, porque a criança passa o dia inteiro aqui. Ela chega de manhã e vai embora as 17h e 30min, 18 horas. Então eles não estavam preocupados se tinha rendimento, se não tinha, se o professor estava conseguindo dar sua aula ou não. (PROFESSORA B).

Desse modo, identificamos, pelos aspectos levantados nos depoimentos anteriores, bem como pela visão das famílias sobre o programa, que há uma perda da identidade da escola, quando passa a assumir a responsabilidade de proteger e cuidar dos alunos e diminui o seu compromisso com a formação do sujeito histórico. Tais características denunciam uma conversão da função da escola, que tende a torná-la uma agência assistencialista de prestação de serviços socioculturais.

Essa “virada assistencial” (EVANGELISTA; LEHER, 2012) da escola revela, para nós, o interesse do Estado em não desenvolver políticas comprometidas com a apropriação do conhecimento por parte dos alunos, mas sim em promover ações, a exemplo do Mais Educação, comprometidas em manter a ordem vigente.

Sabemos que os alunos matriculados no Programa Mais Educação são filhos da classe trabalhadora, de pais que muitas vezes enfrentam uma intensa jornada de trabalho diária; no entanto, não pode ser dada à escola a responsabilidade sobre o cuidado e a proteção desses alunos. Assumindo uma função menos pedagógica e mais assistencial, a escola se torna uma agência prestadora de serviços socioeducativos e culturais-recreativos, em lugar de ser uma instituição responsável pela viabilização da apropriação do conhecimento elaborado. Isso tem implicações profundas na formação da classe trabalhadora e em sua luta pela emancipação.

4 A FUNÇÃO DA ESCOLA FRENTE AOS PROGRAMAS SOCIOEDUCATIVOS DO GOVERNO FEDERAL

Discutimos, no capítulo anterior, por meio do diálogo com diretores, coordenadores do Programa Mais Educação e professores de Educação Física, a função que a escola vem assumindo e a contribuição dos programas Atleta na Escola, PSE, Mais Educação e PST nessa mudança. Identificamos que a escola vem ampliando a sua função, passando a se responsabilizar por demandas oriundas de outros setores sociais. No caso dos programas deste estudo, estão presentes as funções de promover a saúde, desenvolver atividade física, caçar-atletas, proteção, alimentação, cuidado, entre outros. Essa ampliação da instituição escolar ou, melhor dizendo, essa virada assistencial da escola pública (EVANGELISTA; LEHER, 2012) demonstra, para nós, o esvaziamento do conteúdo da Educação Física e também do conteúdo escolar de uma forma mais ampla, isto é, a redução do trabalho específico da escola em transmitir o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, transformando a escola em espaço de custódia. (LEANDRO, 2014).

De acordo com Algebaile (2004, p. 261)

parte importante da desqualificação da escola é vinculada à sua utilização para finalidades não limitadas ao campo educacional escolar. As diferentes tentativas de utilização da escola, e mesmo as expectativas possíveis de serem apreendidas de seus usos não prescritos, inscrevem-se nos múltiplos processos que concorreriam para a expansão escolar.

Nesse sentido, alguns trabalhos encontrados no balanço de literatura (PINHEIRO 2009; SANTOS, 2009; ROSA, 2013; LEANDRO, 2014) demonstraram, entre outros elementos, a relação do Programa Mais Educação e a função assistencialista que a escola vem assumindo. Pinheiro (2009) buscou discutir as novas responsabilidades da escola, contextualizando o Programa Mais Educação e a política de Educação Integral. Da sua análise documental emergiram oito categorias: (1) tempo escolar; (2) **ações socioeducativas**; (3) espaço educativo; (4) ações integradas; (5) intersetorialidade; (6) **assistência social**; (7) diversidade; (8) formação integral. Santos (2009) verificou que a ênfase na questão do risco social de crianças e adolescentes do

programa caracteriza que a função de assistência social passa a ser incorporada às responsabilidades da instituição escolar. Para Rosa (2013), a concepção de cunho assistencialista presente no programa, atribui à escola uma dupla tarefa: educação e proteção. Segundo Leandro (2014), o programa tem a pretensão de impingir à escola uma nova função, por meio da proposta que visa responsabilizá-la por desenvolver atividades socioeducativas que venham a garantir prioritariamente a proteção social.

É possível identificar essa mesma atribuição assistencialista do programa na própria portaria do Mais Educação (BRASIL, 2007, p.2) ao mencionar que,

o programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, **de ações socioeducativas no contraturno escolar**, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, **à garantia da proteção social da assistência social** e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes. (Grifos nossos).

Constatamos, por meio das entrevistas com as coordenadoras do Mais Educação, que as atividades socioeducativas desenvolvidas no programa, como mencionam Evangelista e Leher (2012, p.15), não se ocupam da apropriação do conhecimento. De acordo com as autoras, “o propósito, antes, é evitar a reprodução intrageracional da pobreza e o potencial de rebelião inerente às ‘classes perigosas’, como diria Fernando de Azevedo, nos anos de 1930”.

Leandro observa que o incentivo dos programas às atividades socioeducativas fornece a ideia de que elas são mais ricas e significativas do que os conteúdos trabalhados nas disciplinas curriculares. Tal argumento, de acordo com a autora, “desconsidera que os conhecimentos de cultura geral e ciência, foco do currículo escolar oficial, são imprescindíveis para uma leitura mais abrangente do mundo social” (2014, p. 106). A autora acrescenta ainda que

as atividades socioeducativas entram com força [na escola], concebidas como possibilidade de desenvolvimento comunitário, aprendizagem de habilidades e técnicas, espaço de socialização, para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social; finalmente, atenderiam, ainda que de maneira superficial, às necessidades mais emergentes dessa população (LEANDRO, 2014, p.120).

Quanto à função de **garantia da proteção e assistência social**, descrita na portaria (BRASIL, 2007), identificamos o mesmo discurso de proteção e cuidado com as crianças nas entrevistas com as coordenadoras, confirmado por elas nos relatórios finais do programa. Segue um trecho do relatório final do Mais Educação sobre os critérios de escolha dos alunos selecionados:

Alguns dos nossos alunos foram selecionados através de diagnósticos feitos em conselho de classe, reunião entre professores, nos quais obedecemos a critérios de seleção, como: dificuldades de aprendizagem, distorção idade-série e **risco social, que seria uma forma de atender e amparar alunos que ficam sozinhos, brincando na rua no contraturno, pois seus pais estão trabalhando**. (ESCOLA C, 2014, p. 1, grifo nosso).

Sabemos que as escolas localizadas no Maciço do Morro da Cruz, em Florianópolis, são frequentadas por alunos das camadas mais pobres da classe trabalhadora (DANTAS, 2012); por essa razão, tornam-se escolas-alvo dos programas sociais. Nesse sentido, verificamos, tal como Silva e Silva (2012, p. 223), que o Mais Educação é “uma justificativa para a expansão da escola no contra turno, como mecanismo de ‘contenção e guarda’ de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social como forma de realizar uma ação em torno da melhoria do IDEB”. Isto é, “deixar os filhos da pobreza mais tempo na escola, é algo propagado como possibilidade de ‘mais educação’ e ‘menos violência’” (SILVA; SILVA, 2012, p.213).

Dessa forma, reconhecemos que a escola está subordinada duplamente: ao trabalho e para o trabalho. Ao trabalho, na argumentação apresentada pelos professores (escola para proteção, guarda para os pais trabalharem, etc.), e na formação para o trabalho, pois a escola precisa

formar o trabalhador apassivado; é por essa razão que os programas estão lá.

O discurso de atender às escolas com IDEB baixo, como critério de adesão aos programas, nada mais é do que uma estratégia de fornecer à camada mais pobre da classe trabalhadora pequenas ações que, de um lado, funcionem como política de contenção e controle social, atenuando situações de instabilidade social e, de outro, legitimem as ações do Estado perante a classe trabalhadora, na medida em que respondem a algumas poucas necessidades, viabilizando, dessa forma, como denomina Fontes (2010), “políticas de gotejamento⁴⁸”.

Para Silva e Silva (2012, p. 223), “o que se nota é um conjunto de medidas paliativas que não objetivam a resolução das estruturas essenciais do que vem ocorrendo no âmbito educacional”. Em outras palavras, “as mudanças ocorrem, mas sob uma matriz conservadora que permite o controle e a subordinação permanente das mudanças operadas sempre em ‘pequenas doses’”. (ALGEBAILLE, 2004, p. 258). Algebaile (2004, p.117) nota que o Estado cumpre um papel importante para os segmentos populacionais mais pobres, não por promover ações que, em tese, cubram o que não é garantido pela esfera econômica, mas sim por “reforçar a ideia de que o Estado garante uma espécie de contrapeso a favor dos ‘menos favorecidos’, cria[ndo] a impressão de alguma igualdade, favorecendo a formação de um certo consenso acerca da validade das regras que regem a vida social, política e econômica”.

Nesse cenário, compreendemos que as iniciativas do Estado, a exemplo do Programa Mais Educação, de forma mais ampla, procuram controlar os “menos favorecidos”, evitando que se tornem uma ameaça ao capital. Para tanto, ampliam na escola a função de proteção e cuidado, fazendo com que a instituição desenvolva atividades que se configuram como espaço social de convivência, de trocas de experiências, e não como espaço de escolarização. Tal como denunciado por Miranda (2005, p. 641), “a escola constituída sob o *princípio do*

⁴⁸ De acordo com a autora, o calibre de gotas é minuciosamente dosado e o gotejamento sequer constitui algum direito, mas reitera o apassivamento do conjunto dos trabalhadores sob as novas condições da extração de sobretrabalho (FONTES, 2010, p. 297).

conhecimento estaria dando lugar a uma escola orientada pelo *princípio da socialidade*⁴⁹ (grifo do autor).

O importante é que os alunos permaneçam na escola, disponham de tempo e de espaço para que possam desfrutar o que ela possa lhes oferecer, inclusive a oportunidade de adquirir conhecimentos, mas não apenas isso ou não fundamentalmente isso: que eles possam viver ali e agora uma experiência de cidadania, de convivência, de formação de valores sociais. (MIRANDA, 2005, p. 642-643).

Nesse sentido, somos contrários à perspectiva da escola orientada pelo *princípio da socialidade*, justamente por toda a discussão que viemos construindo ao longo do texto, ou seja, a socialização que deve ser priorizada na escola é a dos conhecimentos produzidos pela humanidade, o conhecimento científico, o saber elaborado como instrumento de leitura crítica da realidade, de organização, de luta e de emancipação social. Entendemos ser essa a tarefa e a finalidade precípua da instituição escolar, o que deve ser priorizado, portanto, é a escolarização dos alunos, e não somente a socialização entre eles.

Assim, identificamos semelhanças entre as atividades socioeducativas desenvolvidas no Mais Educação e o princípio da socialidade, problematizado por Miranda (2005), a exemplo das atividades recreativas do PST e Mais Educação na escola A. Em nosso entendimento, a presença e o enfoque dessas atividades, tratados de forma descomprometida com a aquisição de conhecimentos e sem uma finalidade pedagógica, reduzem o papel da escola à socialidade dos sujeitos ou, dito de outra forma, educam e acomodam esses sujeitos à sociabilidade requerida pelas novas relações de trabalho no capitalismo contemporâneo, isto é, formam o trabalhador passivo, incapaz de refletir e criticar as contradições da sociedade capitalista. Para Silva e Silva (2012, p.214), a relativização dos conteúdos é algo antidemocrático porque nega o acesso ao conhecimento socialmente produzido pela humanidade como tarefa fundamental da escola pública.

⁴⁹De acordo com a autora, “O termo ‘socialidade’ está sendo adotado aqui para ressaltar que a escola organizada em ciclos se situa como um tempo/espaço destinado à convivência dos alunos, à experiência de socialidade, distinguindo-se dos conceitos de socialização e de desenvolvimento da sociabilidade tratados pela sociologia e pela psicologia” (MIRANDA, 2005, p. 641).

Cabe aqui questionar se a escola baseada no conceito de socialidade exerce seu papel principal de “promover experiências de socialidade”. Qual a instituição que irá fornecer os conhecimentos acumulados pela humanidade para crianças, jovens e adultos? Considerando que, nessa concepção, seja necessária a figura do professor, ele exerceria a função de mediador dessa socialidade? Entendemos que essa concepção, assim como as atividades socioeducativas proposta pelo Mais Educação, nega o conhecimento e os avanços da ciência e da história vividos pela humanidade. Esses mesmos aspectos, nós os temos observado nas atividades esportivas desenvolvidas no Mais Educação pelo PST. Os trabalhos de Bracht e Almeida (2013), Oliveira (2009) e Paes Neto (2013) concluem que o PST tem se caracterizado por um perfil assistencialista, preocupado em ocupar o tempo das crianças e dos adolescentes com atividades esportivas na escola e interferindo na Educação Física escolar.

De acordo com Paes Neto (2013, p. 153),

A lógica estabelecida, mesmo que forjada, é que o PST oferece uma atividade para ocupar o tempo de crianças e jovens (apenas), pois assim diminuem a violência, a criminalidade, a evasão escolar, “os riscos sociais”, etc., mas estas mudanças não se colocam como amplamente formativas e com maiores perspectivas educacionais, pois são colocadas no sentido de atenuar uma situação em ebulição e não no sentido de transformar a estrutura da sociedade.

É possível identificar tais aspectos na Portaria Interministerial do PST (BRASIL, 2003), no trecho em que é mencionado o objetivo do programa: “democratizar o acesso ao esporte educacional de qualidade, como forma de **inclusão social** de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social”. (BRASIL, 2003, online, grifo nosso). Possui como público-alvo “crianças, adolescentes e jovens com faixa etária a partir de 06 anos de idade, prioritariamente aqueles matriculados nas escolas públicas e **expostos aos riscos sociais**” (BRASIL, 2003, online, grifo nosso). Acrescenta, em seu artigo 1º, que o PST é uma “iniciativa governamental de fomento à prática esportiva, de natureza **socioeducacional**, em benefício de estudantes de estabelecimentos de ensino público do Brasil” (BRASIL, 2003, online, grifo nosso).

Por meio dos trechos apresentados, verificamos bastante semelhança entre os objetivos do Programa Mais Educação e do PST.

Ocorre que o PST (BRASIL, 2003) havia sido implantado quatro anos antes da implantação do Mais Educação (BRASIL, 2007). Podemos até questionar se o PST foi incluído, a partir de 2007, no Mais Educação, como demonstra a Portaria Interministerial n. 17 (BRASIL 2007) ou se, na verdade, o Mais Educação é que foi associado ao PST. O que queremos ressaltar é que o esporte e as práticas corporais, conteúdos da Educação Física, estavam sendo utilizados em forma de programa para manter crianças e adolescentes pobres no contraturno na escola antes da implementação do Mais Educação.

Como ressaltado por Bracht e Almeida (2003, 2013), o fomento ao esporte, pelo Estado, sempre teve um apelo social, de que o esporte inclui, socializa, respeita as regras, ou seja, de caráter salvacionista, como acentuado por Athayde (2009). Esses valores, de acordo com os autores, sempre foram utilizados como justificativa para incluir o esporte na escola.

No caso do PST, conforme Bracht e Almeida (2013), outro novo argumento sobre os “benefícios do esporte” ganha força:

A atividade esportiva pode evitar que os jovens se envolvam em práticas sociais reprovadas pela sociedade, como o uso de drogas e a delinquência. Nessa compreensão, reproduzida pelo Segundo Tempo, o esporte aparece como um direito social a partir de uma perspectiva liberal-funcionalista, na medida em que o acesso a ele deve ser ampliado, pois sua prática funciona como elemento de compensação dos efeitos colaterais da globalização econômica. (BRACHT; ALMEIDA, 2013, p. 133).

Manter as crianças “jogando” na escola traria a elas alguns benefícios, que incluem não correr riscos, ter ascensão social, ser valorizado, reconhecido, entre outros. Fica nítido, mais uma vez, o caráter compensatório do programa, corroborando a função assistencialista que a escola assume, função esta que vai se delineando pelas atividades que vão sendo ofertadas e promovidas, sem compromisso com a produção de um saber tipicamente escolar, como é o caso das atividades esportivas.

Outro fator a ser considerado são os impactos do programa na Educação Física escolar. Alguns trabalhos do nosso balanço de literatura (BRACHT; ALMEIDA, 2013; OLIVEIRA, 2009; ATHAYDE, 2009) constataram que a implantação do PST na escola teve consequências

para a Educação Física curricular. A primeira delas diz respeito ao programa que antecedeu ao PST. De acordo com o Bracht e Almeida (2003), a criação do Programa Esporte na Escola foi motivada pelos maus resultados do Brasil nas Olimpíadas de Sidney, em 2001. Junto a esse movimento, foi também incorporada à LDBN, Lei n. 9.394/96, em seu artigo 26, parágrafo 3º (BRASIL, 1996), a palavra “obrigatória” à frente da expressão “curricular” e, segundo os autores, essa revisão da lei talvez seja fruto da própria criação do programa⁵⁰.

Com esse programa, conforme argumentamos no capítulo anterior, tem-se a subordinação do esporte escolar ao esporte de rendimento. Nesse sentido, mesmo o PST, que o sucedeu, enfatizando em sua proposta a democratização do esporte (BRASIL, 2003), conforme Bracht e Almeida, (2003, 2013), Oliveira, (2009) e Athayde, (2009), não logrou avanços no processo pedagógico, mantendo na sua essência o esporte voltado às competições e às disputas que envolvem o esporte de rendimento.

Uma das causas da redução do caráter pedagógico do esporte como conteúdo da Educação Física, de acordo com os autores, refere-se ao peso do Ministério do Esporte no desenvolvimento das propostas dos programas, em relação ao Ministério da Educação. Nesse sentido, Oliveira (2009, p. 197) sugere que há uma

promoção e qualificação do debate sobre as relações entre a Educação Física (componente curricular) e os programas de esporte escolar (atividade complementar). Busca-se a definição das responsabilidades, dos limites e das restrições quanto à atuação do MEC e do Ministério do Esporte no âmbito dos sistemas públicos de educação, com destaque para as ações relativas aos jogos escolares, de modo a evitar sobreposições que também se reproduzem nos âmbitos municipais e estaduais.

Bracht e Almeida, (2003, 2013), Oliveira, (2009) e Athayde, (2009) afirmam que, assim como o Programa Esporte na Escola, o PST impacta no trato do conhecimento da Educação Física curricular, na

⁵⁰ Essa conquista foi resultado de um movimento de resistência e luta protagonizado por muitos movimentos sociais, inclusive dos professores de Educação Física. A luta era pela inclusão obrigatória de alguns conteúdos da educação, incluindo o componente curricular da Educação Física.

medida em que, com esses programas, haveria prioridade do esporte como conteúdo único da disciplina, sobretudo o esporte de rendimento, o qual, como indicamos, reduz o caráter pedagógico e cultural do fenômeno esportivo, essencial para o processo de formação dos educandos. Dessa forma, entendemos, tal como Oliveira (2009, p. 194), que

a possibilidade de a Educação Física vir a cumprir um papel relevante na educação básica está na sua afirmação e no seu tratamento como uma política educacional e não como uma política de esporte. Por outro lado, à medida que se firme como política universal, “contaminada” pela educação e pela escola, ela pode até apresentar como resultado e consequência a tão falada massificação do esporte. Para isso, ela precisa se legitimar pela dimensão cultural e pelo acesso refletido ao conhecimento e não pela formação de atletas e pela descoberta de talentos (inatos) esportivos.

Para Athayde (2009, p.105), as atividades esportivas desenvolvidas no PST reproduzem o modelo esportivo hegemônico, distanciando-se, portanto, de uma “presumível e almejada ressignificação das práticas esportivas, que o transformem efetivamente em veículo para promoção da inclusão social e de reversão do quadro de desigualdades presentes na sociedade brasileira”. Acreditamos que não se trata tão somente de uma ressignificação das práticas esportivas e/ou corporais, mas sim da proposição e realização de outras práticas esportivas e corporais que, pela sua abordagem, estudo e experimentação, possibilitem a elaboração de novos sentidos e significados, mais condizentes com uma concepção crítica do esporte e com a Educação Física enquanto componente curricular na escola.

Em nosso campo, ainda que não tenhamos feito observações das oficinas do PST, foi possível identificar, pelos depoimentos das coordenadoras e professores de Educação Física, que, na escola B, por exemplo, a perspectiva do esporte de rendimento é muito forte. Já na escola A, identificamos que as atividades esportivas ganham um enfoque mais recreativo, em função de que não havia profissional habilitado para lecionar a oficina do PST. Podemos considerar também o fato de que, nas demais oficinas do Mais Educação, na escola A, as crianças igualmente iam para a quadra para participar de algum jogo ou atividade recreativa, tal como mostram as entrevistas. Ambos os casos,

em nosso entendimento, expressam e reforçam o esvaziamento do conteúdo da Educação Física escolar.

Com o esvaziamento da disciplina Educação Física, tem-se a redução ou mesmo a implosão de um componente curricular importante para a realização da tarefa escolar, comprometendo, portanto, a própria finalidade da escola. Com isso queremos dizer que, se os programas federais que analisamos podem reduzir ou transformar o conteúdo da Educação Física em algo sem compromisso com o saber escolar, é a escola e sua função específica que estão sendo feridas e modificadas.

No que toca à Educação Física, percebemos que o PST (o que inclui o Mais Educação) se apropria dos seus conteúdos (o jogo, o esporte e outros que são práticas culturais carregadas de significados, valores, conhecimentos técnicos, conceitos, sistematizações e regras específicas que devem ser cuidadosamente exploradas e abordadas em sua totalidade, como conhecimentos historicamente produzidos pelo homem), limitando-os à Recreação ou ao rendimento físico, minimizando experiências e restringindo sua compreensão, ou seja, retirando deles todo seu potencial conhecimento histórico, conceitual, técnico, valorativo ou mesmo normativo, para simplesmente manter as crianças ocupadas na escola. Ao lado desse esvaziamento da Educação Física e, conseqüentemente, do saber escolar, tem-se a permanência do esporte como único conteúdo do programa, fato que, como confirmado pelos autores em nosso balanço (BRACHT; ALMEIDA, 2003, 2013; OLIVEIRA, 2009; ATHAYDE, 2009), impacta a Educação Física curricular, esportivizando-a.

O Programa Atleta na Escola e o PSE, apesar de não funcionarem no contraturno, também trazem impactos para a Educação Física escolar e, portanto, para a escola.

No caso do Programa Atleta na Escola, cujos objetivos são “incentivar a prática esportiva nas escolas, democratizar o acesso ao esporte, desenvolver e difundir valores olímpicos e paraolímpicos entre estudantes de Educação Básica, estimular a formação do atleta escolar e identificar e orientar jovens talentos” (BRASIL, 2013), o programa, ainda mais marcante que o PST, remete à esportivização esvaziada da Educação Física, na medida em que reduz as aulas ao treinamento de alguns testes e provas para as competições. Para Santos (2015, p.45),

nos dias atuais, com o Programa Atleta na Escola, parece que estamos voltando aos anos de 1970, ou seja, o esporte se torna novamente o conteúdo exclusivo da Educação Física na escola, não deixando espaço para a outras abordagens e

conteúdos. Além disso, programas como o PAE são facilmente absorvidos pela EF, em virtude de uma tradição esportivista que se construiu ao longo de sua história e que continua presente ainda hoje.

A pesquisa de campo de Santos (2015) evidenciou que as atividades do programa Atleta na Escola aconteciam durante as aulas de Educação Física. Nesse sentido o autor concluiu que

o aprimoramento físico e técnico do esporte se torna a principal meta das aulas de Educação Física e, neste formato, não tem cunho educacional nenhum; o que de fato acontece é a preparação dos *atletas escolares* para as competições do programa, segundo a referência do esporte de rendimento, porém no espaço escolar. (SANTOS, 2015, p.63, grifo do autor).

Os dados empíricos da pesquisa de Santos (2015) indicam que a proposta do Programa Atleta na Escola engessa o planejamento do professor, que precisa trabalhar os conteúdos e as etapas requisitadas pelo programa em troca de receber os recursos prometidos com a adesão ao programa.

Por fim, queremos evidenciar a pouca participação do Ministério da Educação no desenvolvimento dos programas esportivos na escola. Sabemos que a presença do Ministério da Educação não garante o caráter pedagógico das atividades nos programas, como mostraram os trabalhos de Bracht e Almeida (2003, 2013), Oliveira (2009) e Athayde (2009), porém o Ministério do Esporte poderia apenas ajudar a enraizar os programas nos propósitos da escola. De acordo com os autores, a participação do Ministério da Educação é apenas como figurante, quem protagoniza e desenvolve as atividades, no caso do PST, é o Ministério do Esporte. Ocorre que o Programa Atleta na Escola foi criado e desenvolvido somente pelo Ministério do Esporte, o que pode ter contribuído, ainda mais, para reforçar a dimensão do rendimento esportivo presente no programa, bem como a inclusão dos valores olímpicos, que não só reduzem o caráter pedagógico, mas excluem toda e qualquer possibilidade de reflexão sobre a prática no seu sentido amplo, crítico, criativo, e não apenas técnico. Para Santos (2015, p.43),

A entrada do Ministério do Esporte na escola, por meio de programas como “Esporte na Escola”, “Segundo Tempo” e “Atleta na Escola”, tem

causado polêmicas e controvérsias quanto ao papel social da escola e da Educação Física no currículo escolar. Dentro dessas polêmicas, emergem questões como: que caráter o esporte escolar deve assumir? Como conhecimento produzido historicamente pela humanidade, na perspectiva de um esporte educacional, baseado no companheirismo, no lúdico, elevando valores como sociabilidade e participação ou como aptidão física, baseado no rendimento, com características de seletividade, aprimoramento físico e vitória a qualquer custo?

Essa perspectiva, portanto, como mencionamos, desconsidera, desde o movimento renovador⁵¹ da Educação Física até a produção atual, o que vem sendo discutido na área da Educação Física escolar. O caráter competitivo das atividades propostas pelo Programa Atleta na Escola, ainda que tenha o objetivo único de “caçar” talentos ou forjar *atletas escolares*, como eles mesmos indicam, expressa também a formação voltada aos valores da sociedade capitalista, isto é, acirrando as diferenças, premiando os melhores e mais habilidosos, estimulando a competição e a concorrência, reforçando a dimensão do mérito individual, entre outros:

Sendo uma produção histórico-cultural, o esporte subordina-se aos códigos e significados que lhe imprime a sociedade capitalista e, por isso, não pode ser afastado das condições a ela inerentes, especialmente no momento em que lhe atribuem valores educativos para justificá-lo no currículo escolar. No entanto, as características com que se reveste – exigência de um máximo rendimento atlético, norma de comparação do rendimento que idealiza o princípio de sobrepujar, regulamentação rígida (aceita no nível da competição máxima, as olimpíadas) e racionalização dos meios e técnicas – revelam que o processo educativo por ele provocado reproduz, inevitavelmente, as

⁵¹ Os movimentos renovadores da Educação Física, do qual faz parte o movimento dito “humanista” na pedagogia, caracterizam-se pela presença de princípios filosóficos em torno do ser humano, sua identidade e valor, tendo como fundamento os limites e interesses do homem e surge como crítica às correntes oriundas da psicologia conhecidas como comportamentalistas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.55).

desigualdades sociais. Por essa razão, pode ser considerado uma forma de controle social, pela adaptação do praticante aos valores e normas defendidos para a “funcionalidade” e desenvolvimento da sociedade. (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p.70).

Fazendo um panorama dos objetivos dos programas apresentados neste capítulo, como pensar uma educação emancipatória nesse contexto? Como os alunos podem fazer reflexões e planejar ações, se se retira da escola qualquer possibilidade de aprimoramento dos conhecimentos, incluindo o conteúdo esportivo?

Entendemos que a perspectiva do Programa Atleta na Escola é contrária à abordagem do esporte como conteúdo da Educação Física Escolar, demonstrando e produzindo, como dissemos, o esvaziamento do conhecimento sobre o esporte escolar, pois, como mencionamos, não se trata da apropriação do conhecimento das modalidades esportivas no sentido amplo. O esporte, como componente da cultura corporal, deve ser trabalhado pedagogicamente na escola, evidenciando os sentidos e significados dos valores que inclui, bem como as normas que o regulamentam no contexto histórico. Reafirmamos, isso não quer dizer que devemos desconsiderar os elementos técnicos e táticos do esporte, no entanto, não se pode colocá-los como conteúdos exclusivos da aprendizagem.

O Programa Atleta na Escola responsabiliza a Educação Física e, conseqüentemente, a escola, por detectar potenciais novos atletas com a finalidade de alcançar melhores resultados nos Megaeventos Esportivos, como a Copa do Mundo, que aconteceu em 2014, e os Jogos Olímpicos em 2016, no Brasil. Como se sabe, esse modelo de esporte, aliado à realização de Megaeventos Esportivos, está muitas vezes comprometido com os interesses de instituições privadas e não prevê verdadeiros benefícios à população, pois são interesses necessários à reprodução do capital⁵².

Colombo (2014), em sua pesquisa, considera o esporte espetáculo e sua cadeia produtiva uma sofisticação e complexificação do mundo do trabalho e também uma ampliação do rol de mercadorias para o desenvolvimento capitalista. Desse modo,

a renda monopolista parece não esquecer o esporte e nem poderia. Grandes empresas (instituições) foram constituídas ao longo do

⁵² Ver Colombo (2014).

processo de expansão do capital, com o intuito de controlar determinada prática esportiva e ditar as regras, tanto as regras do jogo propriamente dito quanto às regras do mercado, embora, na grande maioria das vezes, as do jogo encontrem-se subsumidas às do mercado. (COLOMBO, 2014, p.79).

Sobre os Megaeventos Esportivos no Brasil, o autor faz uma análise sobre o impacto produtivo nas cidades sedes, a exemplo da cidade do Rio de Janeiro, que sediou recentemente os Jogos Olímpicos e também foi uma das sedes da Copa do Mundo em 2014:

Assim, os olhos famintos do capital concentram-se sobre a cidade do Rio de Janeiro como possibilidade de acumular renda. Na perspectiva do que estamos tratando no arco de alianças de mercadorias – esporte, cidade, etc. – que o capital articula para garantir sua perpetuação, na atualidade poderíamos inferir que as lentes capitalistas vislumbram oportunidades de acumulação de mais valor nas terras brasileiras, na especialidade do solo carioca. (COLOMBO, 2014, p.81).

Percebemos, portanto, com a chegada desses programas federais às escolas públicas brasileiras, a exemplo do Atleta na Escola, que a instituição escolar vem sendo avaliada pelo sucesso desses programas e seus objetivos, assim como pela capacidade de assumir responsabilidades de outros setores. O mesmo ocorre com o PSE, que tem a “finalidade de contribuir para a formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde” (BRASIL, 2007a, p.1.).

O PSE tem utilizado não apenas a estrutura da escola, mas também as aulas de Educação Física para desenvolver suas atividades. Nesse sentido, não queremos desqualificar a importância das atividades que são realizadas pelo programa, mas problematizar, mais uma vez, a facilidade com que os conteúdos da Educação Física e o planejamento dos seus professores podem ser subordinados a outras finalidades e objetivos, ainda que sejam ações aparentemente ligadas a esta área de conhecimentos, por exemplo, detectar talentos esportivos ou desenvolver programas de prevenção e promoção da saúde.

As medidas antropométricas realizadas nos alunos da Escola C são importantes do ponto de vista do acompanhamento do

desenvolvimento biológico das crianças, porém, entendemos que essa não é a tarefa primordial da Educação Física como componente curricular da escola, e sim tratar as questões ligadas à saúde como dimensões do conhecimento inerentes às práticas corporais. As atividades do PSE realizadas durante as aulas de Educação Física, ainda que relacionadas ao corpo e à saúde física entendida segundo o paradigma biologicista, não foram tratadas como conteúdos e/ou conhecimentos a serem problematizados pelos alunos da Educação Física escolar, portanto, reduzem o conhecimento da cultura corporal junto aos demais componentes curriculares na formação dos educandos.

No caso da escola C, por meio das atividades do PSE, foram descobertas crianças em estado de desnutrição. Consideramos importante a instituição escolar identificar esses casos, mas sem desconsiderar os conteúdos que a Educação Física deve garantir à formação escolar dos alunos, isto é, sem restringir ou comprometer o conhecimento da cultura corporal. Além disso, frente aos casos de desnutrição identificados, a escola também está sendo responsável por resolver tal problemática, a exemplo da parceria com a panificadora, e isso indica o que estamos procurando demonstrar aqui, ou seja, que está havendo uma mudança na função específica da escola quando sua finalidade deixa de ser a viabilização da apropriação do conhecimento científico, elaborado e acumulado historicamente para se tornar uma agência prestadora de serviços socioculturais, educativos, psicológicos e de assistência social.

Em nossa pesquisa verificamos que os programas federais têm colaborado enormemente para essa mudança do conteúdo e da finalidade da escola, a qual passa a ser responsável por: proteger e cuidar das crianças; formar atletas; alimentar os alunos; prevenir e promover a saúde, entre outras novas atribuições. Diante desses objetivos, ampliam-se as metas, aumentam o número e a variedade de profissionais, estendem-se o escopo e o raio de ação da escola para além dos seus muros, intensificam-se as formas e a frequência de avaliações (inclusive de avaliações externas, de impacto, de larga escala) e, com isso, também as responsabilidades transferidas à escola. Diante desse cenário, sobra algum tempo para que a escola possa cumprir com qualidade a tarefa de ensinar?

Os programas federais, entre eles Mais Educação, PST e PSE analisados, incluem nos seus objetivos gerais a formação integral dos alunos, mas até que ponto é possível uma formação integral, na perspectiva omnilateral, sem que haja a apropriação dos conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade? Quais as condições

materiais e subjetivas são oferecidas às escolas hoje para a consecução desses objetivos e para a realização de um projeto de formação humana integral que permita aos estudantes e professores caminhar na direção de uma autoatividade emancipadora? A escola, como aparelho privado da hegemonia, está a serviço do Estado capitalista. Por essa razão é que os programas estão na escola, vazios de conteúdos científicos, críticos e culturais. Constatamos que a formação integral, na perspectiva dos programas, limita-se às necessidades básicas do ser humano, de cuidado, higiene, saúde, etc. Para Leandro (2014, p.60), fica evidente que os programas e projetos que compõem o Programa de Educação Integral “objetivam essencialmente a construção de **ambientes de convivência, socialização por meio do desenvolvimento de determinadas habilidades, competências e valores**”. (Grifo do autor). A autora acrescenta que a Educação Integral é organizada apenas para uma parcela dos alunos que não apresenta, necessariamente, uma carência educacional.

A partir daí desenvolvem-se ações que objetivam custodiar e ressocializar os participantes. Custodiar por meio da ampliação de jornada escolar, pelo desenvolvimento de atividades complementares que mantêm os alunos sob responsabilidade da escola e ressocializar pela ênfase em conteúdos que auxiliem na produção de um cidadão-padrão e/ou um tipo de trabalhador. (LEANDRO, 2014, p. 61-62)

Nesse sentido, percebemos uma ampliação e modificação da função da escola à medida que é dada a ela a responsabilidade de outros setores. Verificamos que os programas Mais Educação, PST, PSE e Atleta na escola contribuem com essa ampliação, pois utilizam a escola para finalidades distantes do ensino. Dessa forma, a escola deixa, em grande parte, de exercer a sua função como instituição responsável pela apropriação do conhecimento e passa a atuar como agência prestadora de serviços assistenciais. De acordo com Leandro (2014, p.103),

a educação sendo um direito e as escolas espaço de garantia de direitos, contraditoriamente, estão sendo convocadas a prestar atendimentos a demandas diversificadas de uma parcela da sociedade, demandas estas ligadas à saúde, assistência, lazer, segurança, ou seja, não especificamente cognitivas e/ou pedagógicas; desta forma, a educação deixa de ser um direito e

passa a ser um serviço e conseqüentemente a escola, um posto de atendimento – reafirme-se, de populações vulneráveis, em risco social, mais pobres entre os pobres.

Segundo Algebaile (2004), a escola pública, ao longo da história, foi estrategicamente obrigada a assumir funções que caberiam a outros setores da política social, transformando-se em “posto avançado” do Estado. Acrescenta que,

Essa *expansão da esfera escolar* decorre da permanente migração de “tarefas” para a escola, permitindo a contenção da expansão do Estado em outros setores de ação, constituindo-se, assim, como uma forma de expansão à qual correspondem encurtamentos na esfera pública em pelo menos dois sentidos, relativos às reduções operadas na política social e nas dimensões e condições formativas da escola (ALGEBAILLE, 2004, p. 15, grifo do autor).

Essas tarefas, a exemplo das atividades socioeducativas do Mais Educação e PST, não têm a preocupação com a formação humana no sentido de aprimorar os conhecimentos, mas sim de transformar a escola em posto de atendimento de saúde e cuidados. Para Algebaile (2004, p.114), essa expansão

decorre das múltiplas e persistentes tentativas de utilização, concreta ou simbólica, da escola; utilizações que repercutem na sua constituição, tornando-a, sob certos aspectos, mais *robusta*, ainda que isto represente sua fragilização em aspectos (os pedagógicos) que deveriam ser essenciais. (Grifo do autor).

Esse robustecimento⁵³ (ALGEBAILLE, 2004) da escola, a exemplo dos programas avaliados em nosso estudo, em sua maioria, é verificado em escolas localizadas na periferia, ou seja, que atendem à população pobre. Dessa forma, é importante ressaltar que o

⁵³ O termo utilizado pela autora “busca indicar, principalmente, uma modificação estrutural da escola que consiste em uma *ampliação de sua esfera de atuação* sem que a isto corresponda uma ampliação concreta de uma atuação “eficiente” sobre os novos campos e temas que passam a migrar para a escola” (ALGEBAILLE, 2004 p.262, grifos no original).

robustecimento de que fala Algebaile (2004) não implica em melhorias ou ganhos para a escola. Conforme a autora,

As novas “tarefas” que migram para ela [a escola] não representam a expansão efetiva da *educação escolar*, mas, fundamentalmente, apenas mais coisas por meio da escola, em geral, em detrimento do tempo, do espaço, dos recursos e das energias que deveriam estar a serviço do conhecimento (ALGEBAILLE, 2004, p. 262, grifos no original).

Dessa forma, entendemos que as novas tarefas designadas à instituição escolar, com participação significativa dos programas federais, mudam a sua função social, transformando-a em agência prestadora de serviços com caráter assistencialista. Ocorre que o acolhimento das necessidades sociais pelos programas na escola, na medida em que responde às demandas básicas e mínimas da classe trabalhadora, oculta os problemas estruturais, políticos e econômicos que causam esses mesmos problemas. Assim, as questões que deveriam ser resolvidas sob responsabilidade do Estado, como as que citamos anteriormente, são transferidas para a escola. De acordo com Evangelista e Leher (2012, p.16) o argumento utilizado para que ocorra essa transferência é “que os problemas socioeconômicos brasileiros são produzidos no terreno educacional e, portanto, apenas nesta esfera é possível solucioná-los”. Os autores acrescentam ainda que

Essa racionalização desloca a necessária compreensão das relações capital-trabalho como determinação desses problemas, dirigindo-a ao campo educacional. Individualiza-se tanto a produção das aviltantes condições de existência de parcela importante da população brasileira, como as suas soluções. (EVANGELISTA; LEHER, 2012, p. 16).

Nesse sentido, o Estado, além de responsabilizar a escola e ampliar e modificar a sua função em detrimento da promoção de políticas que ataquem os problemas socioeconômicos do Brasil, responsabiliza e amplia também a função dos sujeitos que nela trabalham, em especial a do professor. Verificamos em nosso estudo que, no caso do programa Mais Educação, os professores têm mudado e reduzido a sua função, que deveria ser de ensino, para atender às

demandas de cuidado, proteção, assistência, etc., assumindo, como comentado pela Coordenadora B, muitas vezes, o papel de mãe.

Evangelista e Shiroma (2007) elencam uma longa lista de situações que anunciam o alargamento das funções docentes, caracterizando-as como sobretrabalho, entre elas:

Atender mais alunos na mesma classe, por vezes com necessidades especiais; exercer funções de psicólogo, assistente social e enfermeiro; participar nos mutirões escolares; participação em atividades com pais; atuar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; procurar controlar as situações de violência escolar; educar para o empreendedorismo, a paz e a diversidade; envolver-se na elaboração de estratégias para a captação de recursos para a escola. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 537).

É possível destacar outras situações: organizar eventos; acompanhar as refeições de crianças com necessidade especiais, quando a escola não possui professor auxiliar; mediar situações de violência no recreio e intervalos; fazer a higiene dos alunos, etc. No caso específico dos professores de Educação Física, como verificamos em nossa pesquisa, podemos incluir: acolher e orientar, em suas aulas, alunos que estão sem professor de outras disciplinas ou alunos de programas e/ou projetos; dividir material e espaço físico com outros professores e com os projetos; acompanhar e cuidar dos estudantes nos jogos escolares; criar e organizar apresentações de danças para eventos culturais, etc. Denunciando essa demanda de atribuições no trabalho do professor, Evangelista e Triches (2012, p. 191) cunharam o termo *superprofessor*, isto é, “profissional com aparentes poderes e condições de responder a todas as demandas de seu trabalho”.

Entendemos que as funções atribuídas ao professor contribuem para a precarização do seu trabalho, além de reduzir a sua preciosa e, nesse caso, rara função de ensinar. A presença dos monitores, oficinairos e/ou pessoas da comunidade lidando com o conhecimento na escola também contribui para a desqualificação do professor. Isto é

atribuir à escola e professores responsabilidades que derivam da situação de pobreza e vulnerabilidade social em que está parte das crianças e adolescentes filhos da classe trabalhadora é uma forma de desviar a atenção das determinações socioeconômicas desumanas que

conduzem a população a tal situação. Com toda certeza, não serão ações focais no campo educacional que solucionarão este quadro. Estas medidas são paliativas, servem para a contenção da pobreza e minimização do crescente índice de marginalização e violência social (LEANDRO, 2014, p. 117).

Outro fator que envolve a precarização do trabalho docente e que é evidenciado em nosso estudo, é a precária infraestrutura da escola pública. Os recursos destinados à educação estão cada vez mais escassos. Para se livrar dessa responsabilidade, o Estado abre a possibilidade de as escolas fazerem parcerias com a comunidade, com ONGs, etc., como ocorre nas propostas do Programa de Educação Integral (BRASIL, 2009, 2013), na qual o Mais Educação e o PST estão incluídos. De acordo com Leandro (2014, p.53), a maior parte destas ONGs, em Florianópolis, são instituições confessionais que, por sua natureza, estão comprometidas com alguma religião, gozando de incentivos fiscais por prestarem um serviço público.

Para Montão (2014), ao atuar nas áreas de assistência, como saúde, formação e educação (deveres do Estado e direitos do cidadão), as ONGs contribuem com a ideia de “substituição” ou “compensação” pelo afastamento do Estado da sua responsabilidade social, que é constitucional. Acrescenta que as perdas dos direitos universais públicos de qualidade, pela redução da atuação do Estado, tendem a ser vistas como ganhos nas atividades desenvolvidas por serviço voluntário não governamental. De acordo com o autor,

Verdadeiras perdas de conquistas históricas são convertidas, pela ideologia do “terceiro setor”, em “nova conquista” de um tipo de atividade (supostamente) solidária. Enfim, esta verdadeira *desresponsabilização do Estado* no trato da “questão social” só é possível de ser realmente compreendida na sua articulação com a *autorresponsabilização dos sujeitos carentes* e com a paralela *desoneração do capital* na intervenção social, no contexto do novo projeto neoliberal. (MONTÃO, 2014, p. 87, grifos no original).

Nesse contexto, seguindo o raciocínio de Montão (2014), as questões sociais que emergiram em nossa pesquisa, como cuidado, proteção, saúde, entre outras, no interior dos programas, ficam sob a

responsabilidade da escola em parceria com a comunidade, isto é, com ONG e outros setores da sociedade civil. Em nosso entendimento, esse processo, além de desresponsabilizar o Estado pela escolarização (direito constitucional do cidadão), promove o esvaziamento escolar, retirando da escola a sua principal função, que é ensinar. O Estado “convida” a comunidade a participar da educação, como é o caso dos monitores e oficinairos do Mais Educação, com o discurso de que todos são responsáveis pela instituição escolar e pelo ensino, ocultando, dessa forma, o seu interesse em não fornecer os subsídios necessários a uma educação de qualidade, principalmente à fração mais empobrecida da sociedade, pois, dessa forma, impossibilita-os de adquirir o conhecimento necessário para questionar as contradições da ordem vigente.

Esse caráter subordinado das práticas educativas, incorporado aos interesses de produção e reprodução do capital, toma formas e conteúdos diversos. Uma dessas subordinações refere-se à clara diferenciação da educação para as classes dirigentes e para a classe trabalhadora (FRIGOTTO, 1999). Em outras palavras, conforme

o sistema capitalista se solidifica e os sistemas educacionais se estruturam, assume nitidez a defesa da universalização dualista, segmentada: escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e escola formativa para os filhos das classes dirigentes. (FRIGOTTO, p. 34, 1999).

Ademais, mesmo que os sistemas educacionais venham sofrendo reformas ao longo da história, esse caráter dualista ainda permanece, principalmente no que diz respeito ao Ensino Básico público e privado. Os filhos dos trabalhadores frequentam as escolas públicas que, atualmente, encontram-se em estado precário, nos mais diversos aspectos, enquanto os filhos da classe burguesa se apropriam das escolas privadas, que possuem estrutura física e condições de trabalho superiores (em termos pedagógicos) aos das escolas públicas.

As estatísticas mostram que não há avanço no fechamento das brechas que distanciam a aprendizagem de ricos e pobres, brancos e negros e a população que necessita de atendimento especial é submetida à segregação em escolas ou em ambientes dentro das escolas. A pobreza vai sendo confinada nas escolas públicas, a classe média vai sendo retirada para escolas administradas por concessão ou por meio de

vouchers e os mais ricos continuam em suas escolas próprias, privadas de alto nível. Dessa forma, abre-se uma linha de acesso ao ensino para a classe média emergente e os mais ricos ficam protegidos do convívio com os mais pobres (FREITAS, 2014, p.52).

Nesse contexto, percebemos um projeto de desmonte da escola, à medida em que o sucateamento intencional é somado ao desenvolvimento de programas que visam ao atendimento *mínimo* de anseios e necessidades de assistência e formação das frações empobrecidas, confinadas à escola pública com a finalidade de controle e contenção de focos de instabilidade social e violência, segundo a lógica das políticas de alívio à pobreza, como problematiza Leher (1998). Constatamos, assim, que há uma ampliação das atividades da escola, com a promessa de uma formação de qualidade, porém, como constatado (EVANGELISTA; LEHER, 2012; ROSA, 2013; LEANDRO, 2014; PAES NETO, 2015; PINHEIRO, 2009; SANTOS, 2009; SILVA; SILVA, 2012; OLIVEIRA, 2009; SANTOS, 2015), não se trata de atividades pedagógicas comprometidas com o conhecimento científico a ser sistematizado e ensinado nas escolas. As atividades desenvolvidas caracterizam-se, como denomina Leandro (2014, p. 108), por promover uma “inversão curricular”, isto é, “a minimização do currículo escolar pela priorização de conteúdos alternativos, comunitários e transversais”.

Dessa forma, identificamos que essa ampliação das tarefas sob responsabilidade da escola, como as atividades socioeducativas do Mais Educação e PST, bem como as atividades do Programa Atleta na Escola e PSE, promove o que Algebaile (2004) chama de *ampliação para menos* da escola pública, que expressa, em grande parte, o esvaziamento do seu conhecimento, primordial para emancipação humana.

Nesse contexto, por meio das atividades dos programas da nossa pesquisa, verificamos que a formação indicada retoma a teoria do capital humano, visando à formação do trabalhador para sua adequada inserção e adaptação ao modelo de acumulação flexível do trabalho no capitalismo desenvolvido:

Ou seja, a ideia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho

e de produção. Dessa suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual. (FRIGOTTO, 1999, p. 41.).

A teoria do capital humano, com o discurso de diminuir a desigualdade entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos, disseminou-se rapidamente nos países latino-americanos e de Terceiro Mundo, mediados pelos organismos internacionais e regionais, entre eles o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a UNESCO, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que representam predominantemente a visão e os interesses dos países centrais do capitalismo. (FRIGOTTO, 1999).

Segundo Frigotto (1999), na década de 60, essas mesmas organizações internacionais, juntamente com os organismos regionais, técnicos dos Ministérios da Educação e de instituições ligadas à formação técnica, empresários e até mesmo pesquisadores, “passam a obedecer ao receituário do economicismo e tecnicismo veiculados pela teoria do capital humano, que submete o conjunto dos processos educativos escolares ao imediatismo da formação técnico-profissional restrita” (FRIGOTTO, 1999, p.55).

Essas organizações continuam atuando em países periféricos, a exemplo do BM, FMI, entre outros. Essa atuação é realizada por meio de políticas educacionais, que também são expressões do modo de produção da sociedade e, como tal, respondem às necessidades e contradições criadas por esse mesmo sistema, qual seja, o sistema do capital.

De acordo com Freitas, o que está em jogo é o controle político e ideológico, implantado pelas organizações multilaterais, juntamente com o Estado, na escola. Isso acontece

em um momento em que algum grau a mais de acesso ao conhecimento é exigido pelas novas formas de organização do trabalho produtivo, novas exigências de consumo do próprio sistema capitalista e novas pressões políticas por ascensão social via educação. (2014, p.52).

Nesse sentido, entendemos que o currículo escolar, bem como a implantação de políticas, a exemplo dos programas de nossa pesquisa, é desenvolvido com o intuito de tentar adequar a escola, isto é, adequar a formação dos alunos às exigências das atuais relações presentes na organização do mundo do trabalho, conforme a lógica do capital. O ensino, dessa forma, limita-se às capacidades técnicas, convenientes para esse modelo de produção social, dificultando ou mesmo impossibilitando (a começar pela estrutura material e subjetiva das escolas) toda forma reflexiva e crítica de abordagem e apropriação de conhecimentos, essenciais para emancipação humana. Para Shiroma e Evangelista (2015, p.108),

A ingerência do Estado, de fundações empresariais, em síntese, do capital, nos projetos educacionais vem modificando a função social da escola pública, afastando-a tanto de seu caráter público quanto de sua tarefa de ensinar propriamente dita. Defender a escola pública, as condições de trabalho, formação e carreira dos docentes não é uma luta que diz respeito apenas à comunidade escolar, mas trata-se de processos amplos de reprodução das relações sociais de produção, da hegemonia burguesa, capitalista.

Verificamos que, com a implantação de atividades como as dos programas federais analisados, a função da escola toma caminhos diferentes e distantes da sua função principal, qual seja, a de escolarização dos alunos. Para desenvolverem suas atividades, esses programas têm utilizado o conteúdo, os espaços, o trabalho dos professores e mesmo as aulas de Educação Física, transformando a disciplina em um centro de formação de atletas e posto de saúde, reduzindo, portanto, os aspectos político, pedagógico, histórico e social do componente curricular.

Considerando o que discutimos nesse capítulo, constatamos que a escolarização tem sido afetada com a entrada desses programas na escola. Nesse sentido, estamos acordo com Algebaile (2004) ao evidenciar que as “aberturas” realizadas na instituição escolar poderiam tê-la enriquecido, no entanto, elas estiveram predominantemente a serviço de outros propósitos. Não resta dúvida que o desmonte da escola pública está em curso, uma vez que “limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital, significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa”. (MÉSZÁROS, 2005, p. 27).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral que conduziu esta pesquisa foi o de verificar os interesses da presença dos programas Mais Educação, Segundo Tempo, Atleta na Escola e Saúde na Escola na escola pública e suas consequências para a prática pedagógica da Educação Física. Para tanto, buscamos conhecer seus documentos oficiais e a forma como se realizam nas escolas, por meio de entrevistas com diretores, coordenadores do Programa Mais Educação e professores de Educação Física. Algumas visitas e observações informais também foram realizadas ao longo da pesquisa, a fim de levantar informações mais detalhadas a respeito do funcionamento dos programas nas escolas e sua relação com o componente curricular Educação Física. Vale recordar que esses programas foram selecionados para nossa pesquisa porque propõem, entre suas principais atividades, oficinas de esportes e práticas corporais, como jogos, brincadeiras, ginástica, dança entre outros, manipulando, assim, conhecimentos teórico-práticos historicamente articulados à área de Educação Física e que são seus conteúdos de ensino na escola.

De maneira geral, mostramos alguns dos programas que invadem a escola. Identificamos as falácias dos mesmos, quando prometem democratizar, seja o esporte, seja a qualidade de ensino, visto que é impossível garantir qualidade de ensino nas condições que os programas funcionam. Constatamos que essa invasão expressa o financiamento ideológico desse projeto e indica uma disputa ideológica planejada, pois os programas têm determinações das relações capitalistas de produção e dos interesses de classe. Os governos Lula e Dilma, ainda que tenham se diferenciado por algumas propostas dos governos anteriores, no que concerne à política educacional e, conseqüentemente, aos programas socioeducativos aqui analisados, permaneceram alinhados com o desenvolvimento do projeto burguês de educação e de sociedade. Suas principais estratégias estão em conter a classe trabalhadora por meio da criação de inúmeros programas, como é o caso dos programas de nossa pesquisa, na medida em que esses programas respondem às necessidades concretas dessa classe, por exemplo, a necessidade de permanência de seus filhos em tempo integral na escola.

O Programa Mais Educação tem atendido crianças e adolescentes no contra turno escolar, ofertando oficinas de esporte, lutas, horta, leitura, escrita entre outras. Tais oficinas socioeducativas, porém, não vêm sendo oferecidas com o propósito de ampliar e produzir saberes escolares, nem de socializar a cultura elaborada. Como pudemos

demonstrar neste trabalho, as atividades desenvolvidas no programa se converteram em tempos e espaços de custódia de crianças e de adolescentes dentro da instituição (LEANDRO, 2014), estendendo seu tempo de permanência sob a guarda e os cuidados da escola, o que, como dissemos, gera mais responsabilidades, problemas e desafios, além dos que ela já possui. Outro elemento que deve ser considerado quanto ao PME é a abertura da escola para que pessoas sem habilitação no magistério possam ministrar oficinas e trabalhar como educadores. Se a escola está aberta a quem estiver disposto a ensinar, seja lá qual for o conteúdo, então parece que, para esses programas, o professor formado e com capacitação para o trabalho pedagógico não é importante. Por isso, compreendemos que essa abertura e diversificação de profissionais dentro da escola expressa a desvalorização do trabalho docente, o esvaziamento do conteúdo escolar e da especificidade pedagógica da escola, reforçando seu novo caráter que, de instituição responsável pelo direito à educação, à cultura e ao conhecimento científico, torna-se uma agência prestadora de serviços sociais.

O Programa Segundo Tempo, que deixou de ser um programa com objetivo e orçamento próprio e passou a fazer parte do PME, tem impactado fortemente a Educação Física curricular, sobre o seu conteúdo, sobre a sua representação dentro da escola e no trabalho específico dos seus professores. De um lado, a exemplo do que acontece na escola A, o esporte e outras práticas corporais vêm sendo oferecidos como atividade recreativa, sem mediação apropriada de um professor habilitado, sem uma finalidade pedagógica comprometida com a aprendizagem do conteúdo, tal como deveria ocorrer, já que o esporte faz parte de um programa escolar. De outro lado, a exemplo da escola B, o esporte é abordado na perspectiva do alto rendimento, reduzindo, modificando e excluindo o seu caráter pedagógico. Em ambos os casos, a escola A e B demonstram, em nosso entendimento, com a redução do conteúdo da Educação Física ao esporte e às práticas corporais, o esvaziamento de seu conteúdo associado à visão de que *qualquer um* pode trabalhar com Educação Física, uma vez que nela pode-se fazer *qualquer coisa*, e, além disso, a desvalorização do trabalho docente, visto que, para este campo de conhecimentos, a escola aceita que qualquer pessoa assuma uma tarefa que é específica do professor de Educação Física.

No que se refere ao Programa Atleta na Escola, que não acontece no contraturno escolar, este desenvolve suas atividades diretamente ligadas às aulas de Educação Física. Dessa forma, é o programa que acaba determinando o conteúdo, o método, a abordagem e o objetivo das

aulas, nas quais são perseguidos padrões de comportamento e desempenho de acordo com os princípios do rendimento físico e esportivo para a obtenção de melhores colocações nas competições oficiais do programa. Vale lembrar que os recursos deste programa estão submetidos justamente aos resultados alcançados pelas escolas nos campeonatos regionais, estaduais e nacional, dos quais as escolas devem participar. Dessa forma, as escolas, bem como as aulas de Educação Física, ao contrário de proporcionarem a prática esportiva como forma de conhecimento e de acesso à cultura, são induzidas a preparar *atletas escolares*, a incorporar e difundir o suposto caráter pacífico, socializador e mobilizador do esporte, atrelado aos valores olímpicos. Aderindo a esse programa, a Educação Física (e a escola) reforça uma imagem que vem sendo combatida desde os anos de 1980, de que a Educação Física teria por tarefa formar o “celeiro de atletas” para alimentar a pirâmide esportiva brasileira, tarefa esta em plena consonância com a expansão capitalista, tal como explica Colombo (2014).

Colado aos programas e às práticas esportivas, observamos a presença de um discurso salvacionista do esporte, isto é, a afirmação de que, por meio das atividades esportivas, as crianças e jovens estariam menos expostas aos riscos sociais como drogas, violência, prostituição, trabalho infantil entre outros. Tal discurso é amplamente divulgado pela grande mídia e pelos governos e facilmente incorporado pela sociedade, sendo esse um forte motivador para criação, difusão e articulação dos projetos esportivos aos programas escolares. Se essas atividades e oficinas de esporte são associadas ou não às aulas de Educação Física (caso mais explícito do PAE), o fato é que a presença desses programas tem contribuído para reduzir e subordinar a concepção, abordagem e objetivos da Educação Física como componente curricular aos códigos e valores da instituição esportiva, que tem como modelo o esporte de alto rendimento.

Examinando a operacionalização dos programas socioeducativos do Governo Federal, por meio dos depoimentos dos entrevistados, notamos que eles concorrem não só pela infraestrutura e materiais da escola, mas também pelas aulas de Educação Física, a fim de desenvolver suas atividades. Assim, observa-se que, além das oficinas diretamente relacionadas aos conhecimentos da Educação Física, outros programas também acabam por interferir na seleção de conteúdos e no trato pedagógico dos conhecimentos da Educação Física e, conseqüentemente, no trabalho dos seus professores.

Este é o caso do Programa Saúde na Escola, em cujo funcionamento encontramos semelhanças com o Programa Atleta na

Escola. O PSE utiliza as aulas de Educação Física na escola C para desenvolver suas atividades por meio de uma parceria entre o Professor C (que aderiu ao programa voluntariamente por aceitar sua concepção e proposta) e o PSE, que prevê como um de seus macrocampos a relação entre atividade física e saúde. Aqui, o modelo que orienta a prática pedagógica da Educação Física e a concepção da atividade física *como* saúde. Da mesma forma que no PAE – em que o esporte de alto rendimento fornecia o modelo –, para o PSE a referência é a noção de saúde, entendida conforme o viés das ciências da saúde, ou seja, segundo uma visão biológica, individual e a-histórica do fenômeno. Sob a influência do PSE, as aulas de Educação Física se restringem a procedimentos de avaliação de medidas antropométricas com vistas à identificação de problemas relacionados à obesidade e à desnutrição infantil. Tal concepção, em nossa perspectiva, também acaba por reduzir e modificar o caráter pedagógico do conhecimento sobre o corpo, as práticas corporais e mesmo sobre a saúde que, na escola, deve ser abordada como um saber relevante para a formação de crianças e jovens em sua totalidade, e não segundo a presença ou ausência de doenças somente. Dessa maneira, tanto o Programa Atleta na Escola como o Programa Saúde na Escola levam à redução e ao esvaziamento do conhecimento da Educação Física e do saber escolar de uma forma mais ampla.

Ainda sobre a Educação Física, outros elementos precisam ser considerados quanto à relação entre os programas socioeducativos e este componente curricular. O primeiro elemento diz respeito à dimensão “prática” da disciplina. O fato de que práticas corporais e esportivas constituem o conteúdo deste componente curricular não significa que seu aprendizado possa ser reduzido à reprodução mecânica de gestos e técnicas, como é o caso do que acontece nas aulas e oficinas dos programas analisados. As atividades práticas na Educação Física, vistas como experiências sociais e singulares, devem possibilitar reflexões sobre essa prática, de forma contextualizada, histórica e cultural. O segundo elemento refere-se à ideia de que os conhecimentos da Educação Física são desvalorizados na escola, na medida em que essa disciplina pode acolher todas as atividades dos programas e projetos, pode ocupar o tempo dos alunos quando há falta de outros professores, pode juntar turmas e pode aceitar qualquer profissional para ensiná-la. ou seja, a visão que se tem dentro da escola acerca da Educação Física, com o reforço dos programas, é de que se trata de algo sem importância, o que compromete, de acordo com o Coletivo de Autores (2009), a correta compreensão da cultura corporal como parte significativa da

cultura historicamente produzida pela humanidade, de modo que sua ausência ou parcialidade pode comprometer a visão de totalidade sobre a produção histórica e cultural do ser humano.

Identificamos que a Educação Física escolar se confunde com as atividades dos programas, desfigurando-se como disciplina curricular. O conteúdo de atividade física e saúde ganha força no currículo. Há um reducionismo imposto à Educação Física, especialmente sob a forma de esporte de rendimento e assistência social. Assim, o conteúdo da Educação Física escolar não está sendo pensando nem enquanto disciplina, tampouco nos programas que estão articulados com este componente curricular. É nesse sentido que afirmamos aqui que há um *esvaziamento do* conteúdo da Educação Física. Percebemos, portanto, que a implementação dos programas Mais Educação, Segundo Tempo, Atleta na Escola e Saúde na Escola, confirmando as nossas hipóteses, impactam negativamente o componente curricular Educação Física, uma vez que reduzem seu objeto de ensino à mera atividade física responsável pela descoberta de talentos esportivos, pela identificação de problemas relacionados à saúde e pela ocupação do tempo das crianças por meio de atividades recreativas.

Para além dos impactos particulares sobre a Educação Física, a presença desses programas afeta de forma significativa a escola de forma geral. Um primeiro aspecto a ser considerado refere-se à utilização do espaço físico da instituição escolar. Verificamos que a escola não possui espaço físico para comportar os programas, quando muito para dar conta das atividades ligadas aos componentes curriculares e, por isso, a presença desses programas (que de atividades acessórias tornam-se essenciais) acaba criando enormes problemas quanto à distribuição e utilização dos espaços, salas de aula, laboratórios e materiais, os quais acabam faltando para o desenvolvimento de conteúdos curriculares específicos, como ocorre com a Educação Física. O segundo aspecto diz respeito ao trabalho do professor. A presença de oficineiros e monitores, que podem ser pessoas da comunidade ou profissionais sem habilitação para o magistério, desvaloriza e desqualifica o trabalho do professor, uma vez que sua formação e seus conhecimentos tornam-se dispensáveis diante da possibilidade de incorporação, pela escola, de pessoas sem formação específica para realizar um trabalho que deveria ser do professor. Há ainda um terceiro elemento que deve ser mencionado e se refere às coordenações dos programas, especialmente a do Programa Mais Educação. Os professores encarregados da função de coordenadores e que agora devem ter formação em Pedagogia, se veem cada vez mais

sobrecarregados das tarefas administrativas, o que também secundariza o seu trabalho como educador. Esse professor que assume a coordenação dos programas é chamado, de acordo com Shiroma (2011), de *professor-gestor*, aquele que se torna responsável pela gestão de recursos, de materiais, de espaços, de pessoas (monitores, crianças, etc.), reduzindo em muito suas possibilidades de ação no plano pedagógico.

Percebemos que nos programas falta preparo para esses profissionais e sobra boa vontade para com sujeitos envolvidos, uma espécie de compromisso humano com os pobres e oprimidos, pessoas que se dedicam, mas que não possuem os instrumentos para fazer a análise dos programas e nem de sua própria inserção. As limitações não permitem que esses profissionais relacionem a escola com a totalidade, mas estão nessas condições por uma produção histórica da sua consciência. Dessa forma, constatamos que há um reducionismo da área da Educação Física escolar e do trabalho docente. Da área porque despreza e secundariza as inúmeras questões que compõem a disciplina no currículo. Dos profissionais porque são descartados e substituídos por uma miríade de para-professores sem formação, vocacionados a uma função subordinada, subalterna, voluntária e precarizada.

As condições estruturais e subjetivas que encontramos nas escolas, isto é, a precariedade de materiais e estrutura, sustentam a presença dos programas na instituição escolar. A encruzilhada em que a escola se encontra está em aderir aos programas para receber os recursos sem dimensionar o sentido político deles ou então dizer que não vai aceita-los e manter-se na precariedade e no esquecimento, inclusive das secretarias e governos centrais. Assim, cria-se uma racionalização para justificar a importância dos programas.

Mostramos que, para a escola, não se pode atribuir a responsabilização por programas que possuem determinações com relações socioeconômicas que extrapolam a própria escola. Foi possível identificar essa responsabilização nas falas dos professores e coordenadores. Não se pode salvar a escola. O despreparo dos professores e a falta de estrutura são desdobramentos necessários do projeto em disputa, são consequências de anos de desmonte da educação pública, apenas expressas nos programas.

Constatamos que os programas socioeducativos do Governo Federal, desenvolvidos em escolas públicas, da forma como vêm acontecendo, contribuem para ampliar e modificar a função da escola, na medida em que carregam muitas outras responsabilidades, que passam a ser incorporadas pela escola: cuidado e proteção de crianças, formar e selecionar *atletas escolares*, promover e orientar os alunos

acerca das questões vinculadas à saúde, oferecer atenção psicológica e assistência social aos estudantes e suas famílias, orientar os percursos profissionais de jovens, gerir recursos, materiais e pessoas, entre muitas outras atividades que alteram o escopo de ação e secundarizam a tarefa específica da escola. Compreendemos que tais responsabilidades, reforçadas pelos programas, distanciam a escola de sua função primordial de viabilização da apropriação do conhecimento produzido e acumulado pela humanidade, tornando-se cada vez mais uma instituição de caráter assistencialista.

Encontramos nos documentos oficiais desses programas a ideia de que seu foco preferencial são crianças e jovens com faixa etária a partir de 6 anos de idade, expostos a riscos sociais, ou seja, alunos do Ensino Fundamental de escolas públicas com IDEB baixo, localizadas em áreas de concentração de famílias de baixa renda. As escolas da nossa pesquisa, localizadas no entorno do Maciço do Morro da Cruz, em Florianópolis, são escolas-alvo dessas políticas, visto que nelas se encontra a fração mais empobrecida da classe trabalhadora.

Em seu conjunto, tais programas articulam-se às políticas compensatórias, que buscam restituir ou atenuar os problemas históricos causados pelas profundas desigualdades sociais e escolares que existem em nosso país e que afetam a classe trabalhadora, em especial sua fração mais empobrecida. O problema é que, no intuito de “dar mais a quem tem menos”, tais políticas interferem tão somente na epiderme do problema, uma vez que atuam sobre suas consequências, deixando intactas as causas que geram essas desigualdades e o sofrimento humano. Ou seja, a política de gotejamento denunciada por Fontes (2010) está clara nos programas de nossa pesquisa; o controle da classe trabalhadora precisa ser assegurado para que o projeto burguês seja mantido.

Articulados às políticas compensatórias, esses programas socioeducativos permitem que o Estado recue na promoção de políticas sociais próprias a outros setores de ação, o que implica o encurtamento da esfera pública em dois sentidos, da política social e das condições de formação escolar. Assim, ao promover programas socioeducativos com este caráter assistencialista e compensatório, o Estado cria, como denunciou Algebaile (2004), a ideia do contrapeso a favor dos menos favorecidos, omitindo, dessa forma, o interesse de que tais populações continuem pobres.

Além disso, tais políticas, atribuindo muitas outras responsabilidades à escola, ou seja, provocando uma expansão da esfera de ação da escola pública (que se torna responsável por exercer funções

de familiares, psicólogos, enfermeiros, assistentes sociais, entre outros), acabam por conduzir um processo de ampliação da escola, porém, como diz Algebaile (2004), trata-se de uma *ampliação para menos*, já que essa expansão não se expressa em efetiva educação escolar, mas apenas na migração de mais tarefas para a escola, em detrimento dos espaços, dos recursos, do tempo e das energias que deveriam estar a serviço do conhecimento.

Durante os dois anos de pesquisa, constatamos que os programas Mais Educação, Segundo Tempo e Atleta na Escola não receberam mais recursos devidamente por causa dos cortes de recursos para a educação realizados no governo Dilma. Com o presidente Michel Temer, os cortes dos recursos desse setor continuaram. No que se refere aos programas, constatamos que eles deixaram de funcionar enquanto política pública, mas continuam acontecendo nas escolas públicas, mesmo sem financiamento. Não sabemos até quando se sustentarão ou se serão substituídos por outros.

Pelas alianças e compromissos políticos e econômicos articulados em torno do governo interino de Michel Temer, outros projetos serão propostos, mas a tendência é a manutenção da mesma lógica de esvaziamento do conteúdo escolar – e a privatização da educação –, para que formação da classe trabalhadora tenha um destino certo, qual seja, a formação para o trabalho simples, a exemplo do projeto “Escola sem Partido”, do “Novo Ensino Médio”, projetos esses que excluem toda forma de pensamento crítico e reduzem ainda mais o diálogo com o conhecimento científico dos componentes curriculares.

O desmonte da escola pública está em curso. Essa *virada assistencial da escola pública*, tal como anunciam Evangelista e Leher (2012), vem para secundarizar e reduzir a função primordial de escolarização, transformando a escola em agência prestadora de serviços socioeducativos e de assistência social. Visualizamos também, colado à virada assistencial da escola pública, um processo de privatização da educação bastante acentuado. Nesse sentido, afirmamos que os programas analisados nessa pesquisa, na medida em que contribuem para acentuar o caráter assistencialista da escola, ajudam na internalização dos princípios e valores da reforma empresarial da educação (FREITAS, 2014), na qual a esfera pública perde espaço para a vigência da lógica concorrencial no interior do campo educacional, lógica esta em que os filhos dos trabalhadores têm ainda menores possibilidades de refletir e lutar por outra forma de sociedade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Luiza dos Reis. **Entre a ONG e a Escola**: a problemática da Educação Física em diferentes ambientes educacionais. 2011. 79 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza**: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil. 2004. 278f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2004.

ATHAYDE, Pedro Fernando Avalone. **Programa Segundo Tempo**: conceitos, gestão e efeitos. 2009. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

BRACHT, Valter. **Aprendizagem social e Educação Física**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, Valter. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. **Revista da Fundação de Esporte e Turismo**, Curitiba, v.1, n. 2, p. 12-19, 1989.

BRACHT, Valter. **Educação Física e Aprendizagem Social**. 2ª ed. Porto Alegre: Magister, 1997.

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Filipe Quintão de. A política de esporte escolar no Brasil: A pseudovalorização da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 24, n. 3, p.87-101, maio 2003. Disponível em: <<http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/765/439>> . Acesso em: 08 set. 2014.

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Filipe Quintão de. Esporte, escola e a tensão que os megaeventos esportivos trazem para a Educação Física Escolar. **Em aberto**, Brasília, v. 26, n. 89, p.131-143, jan/jun. 2013.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF.23 dez. 1996. p. 27833.

BRASIL. Lei n. 10.264, de 16 de julho de 2001. Acrescenta inciso e parágrafos ao art. 56 da Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998, que institui normas gerais sobre desporto. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 jul. de 2001. p.1.

BRASIL. Lei n. 10.793, de 1º de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3o, e do art. 92 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 dez. 2003. p. 3.

BRASIL. Lei n. 12.395, de 16 de março de 2011. Altera as Leis nºs 9.615, de 24 de março de 1998, que institui normas gerais sobre desporto, e 10.891, de 9 de julho de 2004, que institui a Bolsa-Atleta; cria os Programas Atleta Pódio e Cidade Esportiva; revoga a Lei nº6.354, de 2 de setembro de 1976; e dá outras providências, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 mar. 2011a. p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 abr. 2007. Seção 1, p. 5-6.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Saúde. Decreto Presidencial nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007a. Institui o Programa Saúde na Escola – PSE, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 6 dez. 2007. p. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: 24 out. 2014.

BRASIL. Ministério Da Educação. Decreto nº. 7.083, de 27 de janeiro de 2010, dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial [da]**

República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 jan. 2010. p. 2. Edição extra.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação: Passo a passo**. Brasília, DF: SEB/MEC, 2011b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8202-11-passo-a-passo-mais-educacao-seb-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Atleta na Escola: Programa de Formação Esportiva Escolar**. Brasília: [s.n], 2013. Disponível em: <<http://atletanaescola.mec.gov.br/programa.html>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual Operacional de Educação Integral**. [S.l]:[s.n], 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14458-manual-mais-educacao-2013-final-171013-2-pdf&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 16 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Saúde na Escola**. Brasília: [s.n], 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/apresentacao?id=16795>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Passo a Passo PSE – Tecendo caminhos da Intersetorialidade**. Brasília, DF: MS, 2011. Disponível em: <http://189.28.128.100/dab/docs/legislacao/passo_a_passo_pse.pdf>. Acesso em: 15 jul.2015.

BRASIL. Ministério do Esporte. Ministério da Educação. Portaria Interministerial nº 3.497, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 nov. 2003. Seção 1, p. 19.

BRASIL. Ministério do Esporte. **Programa Segundo Tempo**. Brasília:[s.n], 2003. Disponível em: <<http://portal.esporte.gov.br/snee/segundotempo/>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 1.861. Estabelece recursos financeiros pela adesão ao PSE para Municípios com equipes de Saúde da Família, priorizados a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, que aderirem ao Programa Saúde na Escola – PSE, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 set. 2008. Seção 1. p. 39.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria Interministerial nº 1.413, de 10 de julho de 2013. Redefine as regras e critérios para adesão ao programa saúde na escola (PSE) por estados, distrito federal e município e dispõe sobre o respectivo incentivo financeiro para custeio de ações, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1º jul. 2013. Seção 1. p. 263-264.

BUSS, Patricia. **A Educação Física como componente curricular da escola básica**: Diagnóstico da realidade atual. 2012. 117f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola**: a Educação Física como componente curricular. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: A história que não se conta. 18ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

CAVALIERE, Ana Maria Villela; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **As práticas de ampliação da jornada escolar no Ensino Fundamental**: sobre modelos e realidades. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 34, out. 2011, Natal. **Anais...** Rio de Janeiro: Editores Associados, 2011. p. 1-14.

CAVALCANTI, Thamiriz da Silva. **O Programa Mais Educação e sua implantação no município de São Gonçalo**. 2012. 56 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

COLOMBO, Bruno Dandolini. **O esporte e a expansão do capital**: As críticas, contradições e implicações para a Educação Física. 2014. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

COORDENADORA A **Entrevista IV**. [17 dez. 2015]. Entrevistadora: Patrícia Buss. Florianópolis. 1 arquivo .mp3 em posse da autora. O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice A desta dissertação.

COORDENADORA B. **Entrevista I**. [10 dez. 2015]. Entrevistadora: Patrícia Buss. Florianópolis. 1 arquivo .mp3 em posse da autora. O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice A desta dissertação.

DANTAS, Jeferson Silveira. **Espaços coletivos de esperança**: a experiência política e pedagógica da Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz em Florianópolis/SC. 376f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

DIRETOR C. **Entrevista VI**. [18 dez. 2015]. Entrevistadora: Patrícia Buss. Florianópolis. 1 arquivo .mp3 em posse da autora. O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice A desta dissertação.

DIRETORA A. **Entrevista VII**. [22 dez. 2015]. Entrevistadora: Patrícia Buss. Florianópolis. 1 arquivo .mp3 em posse da autora. O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice A desta dissertação.

ESCOLA C. **Relatório final do Programa Mais Educação**, 2014. (mimeo).

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**. Rio de Janeiro, ano 10, nº 15, 2012, p. 1-29. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonestrario/images/TN1519%20Artigo%20Rberto%20Leher%20e%20Olinda%20Evangelista.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2015.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p.185-198, 2012.

FLORIANÓPOLIS (Município). Secretaria Estadual de Educação. Secretaria Estadual de Saúde. Secretaria Municipal de Saúde. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Programa Saúde na Escola**. Florianópolis[s.n], SC, 2008. Disponível em: <<http://portal.pmf.sc.gov.br/entidades/saude/index.php?cms=programa+saude+na+escola&menu=5>>. Acesso em: 12 jul. 2015

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

FREITAS, Luiza Carlos de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIZZO, Giovanni Felipe E. **A Organização do Trabalho Pedagógico da Educação Física na Escola Capitalista**. 2012. 265f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

HANSEN, Fábio. Programa Segundo Tempo: passado, presente e futuro. In: GOELLNER, Silvana Vilodre; SOARES, Luciane Silveira; CARVALHO, Marco Antônio Ávila de (Org.). **Programa Segundo Tempo: Memória, experiências, avaliação e perspectivas no encontro das equipes colaboradoras** (São Paulo-2010). Maringá: Eduem, 2012. p. 63-80.

LEANDRO, Karine de Sousa. **Programa Educação Integral: escolarização ou custódia?** 2014. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o**

“alívio da pobreza”. 1988. 267 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LEVORATTI, Alejo. La Educación Física en políticas socio-educativas destinadas a losjóvenes. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 32, n. 1, p. 109-125, set. 2010. Disponível em:<<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/561>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

LOPES, Kátia de Carvalho. **Educação pública como nicho de investimento social privado**. 2010. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

MACHADO, Thiago da Silva, et al. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 02, p. 129-147, 2010. Disponível em:<<http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/10495/8924>>. Acesso em: 15 out. 2015.

MAGALHÃES, Nadja Regina Sousa. **Educação Integral: Olhares em torno de uma escola pública municipal de Caxias-MA**. 2014. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MARINHO, Vitor. **O Esporte pode tudo**. São Paulo: Cortez, 2010.

MATOS, Sheila Cristina. **Programa mais educação/mais escola: avanços e desafios na prática educativa em Duque de Caxias**. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

MENDES, Alessandra Dias; AZEVEDO, Paulo Henrique. Políticas públicas de esporte e lazer & políticas públicas educacionais: promoção da educação física dentro e fora da escola ou dois pesos e duas medidas? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 32, n.1, p. 127-142. Disponível em:<<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/482>>. Acesso em: 02 set. 2014.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIRANDA, Marília Gouveia de. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 639-651, mai./ago. 2005.

MONTÃO, Carlos. O lugar histórico e o papel político das ONGs. In: MONTÃO, Carlos (Org.). **O canto da sereia**: crítica à ideologia e aos projetos do “terceiro setor”. v. 1. São Paulo: Cortez, 2014. p. 53-95.

OLIVEIRA, Marcos Flávio Mércio de. **O Programa Segundo Tempo em Goiânia e a política de esporte e lazer no Brasil a partir da criação do Ministério do Esporte**. 2010. 129 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

OLIVEIRA, Sávio Assis de. **O "novo" interesse esportivo pela escola e as políticas públicas nacionais**. 2009. 209f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco. Pernambuco, 2009.

OLIVEIRA, Vítor Marinho. **O que é Educação Física**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PAES NETO, Gabriel. **O Programa Mais Educação em Abaetetuba**: Análise do macrocampo Esporte e Lazer Escola EsmerinaBouHabib (2008/2012). 2013. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

PINHEIRO, Fernanda Picanço da Silva. **Programa mais educação**: uma concepção de educação integral. 135 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PROFESSOR C. **Entrevista III**. [16 dez. 2015]. Entrevistadora: Patrícia Buss. Florianópolis. 1 arquivo .mp3 em posse da autora. O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice A desta dissertação.

PROFESSORA A. **Entrevista V**. [17 dez. 2015]. Entrevistadora: Patrícia Buss. Florianópolis. 1 arquivo .mp3 em posse da autora. O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice A desta dissertação.

PROFESSORA B. Entrevista II. [10 dez. 2015]. Entrevistadora: Patrícia Buss. Florianópolis. 1 arquivo .mp3 em posse da autora. O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice A desta dissertação.

ROSA, Viviane Silva da. **A Função da escola e o papel do professor no Programa Mais Educação**. 233 f. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2013.

SANTOS, Cláudio Félix dos Santos. **Crítica ao esvaziamento da educação escolar**. Salvador: EDUNEB, 2013.

SANTOS, Dênis Maciel dos. **O Programa Atleta na Escola no contexto das Políticas Públicas de Esporte no Brasil: a renovação do velho?** 2015. 80 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SANTOS, Edmilson Santos dos. **Análise do desempenho do Programa Segundo Tempo de 2005 a 2009: o papel dos partidos, da capacidade fiscal e do ambiente institucional em sua difusão**. 2011. 205 f. Tese (Doutorado) -Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SANTOS, Soraya Vieira. **A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral**. 2009. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, maio 2009.

SOUZA, Ana Paula Prestes de; SOUZA, Doralice Lange de; CASTRO, Suelen Barboza Eiras de. Barreiras e facilitadores para a implementação do Programa Segundo Tempo: um estudo de caso. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 4, p. 956-1270, out/dez. 2013.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Programa Estadual de Novas Oportunidades de Aprendizagem na Educação Básica**. Florianópolis, 2016 Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/index.php/servicos/programas-e-projetos/16987-programa-estadual-novas-oportunidades-de-aprendizagem-penoa>>. Acesso em: 16 ago. de 2016.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 10, p. 89-104, jul./dez. 2015.

SHIROMA, Eneida Oto. A formação do professor-gestor nas políticas de profissionalização. **Revista e-Curriculum (PUCSP)**, São Paulo, v. 7, p. 1-20, 2011.

SILVA, Jamerson Antônio; SILVA, Katharine Ninive P. **Educação integral no Brasil de hoje**. Curitiba, PR: CRVb, 2012.

SILVA, Katharine Ninive Pinto; SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da. A relação com o saber no Programa Mais Educação. In: CONGRESSO IBERO-LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 1. Elvas/Cáceres/Mérida, Espanha, abr. 2010. Niterói (RJ): ANPAE, 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/57.pdf>>. Acesso em: 25 de julho de 2016.

SILVA, Saulo Rafael Gomes da. A pseudoparticipação nas políticas de conferência de esporte e lazer: o esporte escolar na perspectiva de alto rendimento. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17, set. 2011, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre: CONBRACE, 2011. p. 1-13. Disponível em: <congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011/paper/download/3758/1564>. Acesso em: 15 jul. 2015.

SOUSA, Eustáquia S. de et al. A constituição de sistema de monitoramento & avaliação para programas do Ministério do Esporte. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17, set. 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CONBRACE, 2011. p. 1-13. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011/paper/download/3402/1474>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **O saber e o fazer pedagógicos: A Educação Física como componente curricular...?...** isso é história! Recife: EDUPE, 1999.

TAFFAREL, Celi N. Z. **Criatividade nas aulas de educação física**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1985.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Teoria Pedagógica Marxista, Educação escolar e luta de classes. In: SANTOS, Cláudio Félix dos Santos (Org). **Crítica ao esvaziamento da educação escolar**. Salvador: EDUNEB, 2013. p. 17-36.

TENÓRIO, Kadja Michele Ramos et al. Propostas curriculares para Educação Física em Pernambuco: entendimentos acerca do esporte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 37, n. 3, p. 280-288, jul. 2015.

TERRA, A. M.; MASCARENHAS, F. O Programa Segundo Tempo e suas implicações para a educação física escolar em Goiânia: um estudo de caso. In: CONGRESSO CENTROOESTE DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 4.; CONGRESSO DISTRITAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 1., Brasília, DF, set. 2010, **Anais eletrônicos...** Brasília: CBCE, 2010. Disponível em: <<https://revistas.ufg.emnuvens.com.br/fef/article/viewFile/20113/15680>>. Acesso em: 16 de jun. de 2016.

UNIVERSIDADE FEDERALDE SANTA CATARINA. **Regimento Interno do Programa institucional de iniciação à docência**. Florianópolis, 2016. Disponível em: <<http://pibid.ufsc.br/files/2016/03/REGIMENTO-PIBID-UFSC-FINAL.pdf>>. Acesso em: 25 maio de 2016.

VAGO, Tarcício Mauro. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente. **Movimento**, Porto Alegre, n. 5, p. 4-17, fev. 1996.

VAZ, Joana D’arc. A educação no combate à pobreza no Brasil: o cinismo instituído. **Anais... X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014.

APÊNDICE A - Roteiros de entrevistas

Diretores das Escolas

1. Sobre os programas que estão na escola, você pode me falar um pouco sobre os programas esportivos?
2. Como os projetos chegaram e de que maneira foram implantados na escola?
3. Como e quando chegam os recursos para os programas?
4. Como a escola organiza os projetos junto às demais atividades do currículo escolar? (Infraestrutura, tempos escolares, sujeitos envolvidos, disciplinas relacionadas, conhecimentos mobilizados)
5. Como é realizada a seleção dos alunos que irão participar dos programas?
6. Como são escolhidas as oficinas que serão ministradas?
7. Como acontece a gestão dos recursos?
*Caso não venha falar durante a entrevista
7. Qual sua formação? Quando e onde se formou?
8. Desde quando trabalha na escola? Quanto tempo como Diretor (a)?

Coordenadores dos Projetos

1. Sobre os projetos que estão na escola, você pode me falar um pouco sobre os programas esportivos?
2. Como os projetos chegaram e de que maneira foram implantados na escola?
3. Como e quando chegam os recursos para os programas?
4. Como a escola organiza os programas junto às demais atividades do currículo escolar? (Infraestrutura, tempos escolares, sujeitos envolvidos, disciplinas relacionadas, conhecimentos mobilizados)

5. Como é realizada a seleção dos alunos que irão participar dos programas?
6. Quantas oficinas possuem? Quais?
7. Como acontecem as escolhas das oficinas?
8. Quem são osicineiros? Como são contratados?
9. Onde são ministradas as oficinas?
10. De onde vêm os recursos dos programas? Como são utilizados?
11. Como os projetos são realizados na prática?
12. Qual a sua avaliação sobre esses programas: eles dão certo? Alcançam o objetivo estabelecido? De que maneira atingem (ou não) o público-alvo? Quais seus aspectos positivos e negativos (ou quais as contradições que os programas portam)?
13. Como as crianças e suas famílias encaram esses programas? E qual a visão da escola (de outros colegas docentes, coordenação pedagógica, funcionários, etc.) sobre esses programas?
14. Que dificuldades você tem enfrentado na coordenação desses programas?
12. Qual sua formação? Quando e onde se formou?
13. Desde quando trabalha na escola? Quanto tempo como coordenadora?

Professor de Educação Física

1. Você poderia me contar um pouco sobre o seu trabalho? (Material, infraestrutura, formação continuada, turmas).
2. Já participou de algum projeto da escola? Como? Por quê?
3. Sobre os projetos que estão na escola, você pode me falar um pouco sobre os projetos esportivos? Quais os objetivos? Eles são alcançados? De que modo atingem (ou não) o público-alvo? Quais as contradições desses projetos?

4. Como os projetos chegaram e de que maneira foram implantados na escola?
5. Como e quando chegam os recursos para os programas?
6. Como a escola organiza os programas junto às demais atividades do currículo escolar? (Infraestrutura, tempos escolares, sujeitos envolvidos, disciplinas relacionadas, conhecimentos mobilizados)
7. Algum projeto utiliza o espaço destinado à Educação Física? De que maneira?
8. Você acha que esses programas, de alguma maneira, afetam as aulas de Educação Física? Por quê?
8. Quais os conteúdos e conhecimentos que você trabalha na Educação Física curricular? Por quê?
9. Qual a metodologia que você costuma adotar em suas aulas? Por quê? Você acha que esses programas têm relação com a Educação Física? De que modo?
10. Qual sua formação? Quando e onde se formou?
11. Desde quando trabalha na escola? Efetiva ou Admitida em Contrato Temporário? Trabalha quantas horas?