



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM METODOLOGIA DO ENSINO E DA
PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER**

ELSON CORREIA CAZUMBÁ

**REALIDADE E CONTRADIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO
ESPORTE EDUCACIONAL NO BRASIL: ANÁLISE DOS
FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DO PROGRAMA SEGUNDO
TEMPO.**

Salvador - BA

2016

ELSON CORREIA CAZUMBÁ

**REALIDADE E CONTRADIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO
ESPORTE EDUCACIONAL NO BRASIL: ANÁLISE DOS
FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DO PROGRAMA SEGUNDO
TEMPO.**

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Especialista.

Orientador: Prof. Ms. Edson do Espírito Santo

Salvador - BA

2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU
LINHA DE ESTUDO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER (LEPEL-UFBA)

**ATA DE PARECER DE MONOGRAFIA/ TRABALHO FINAL DO CURSO
ESPECIALIZAÇÃO EM METODOLOGIA DO ENSINO E DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO
FÍSICA, ESPORTE E LAZER**

Aos 05 dias do mês de fevereiro do ano de 2016, nas dependências da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, reuniu-se, em sessão pública, a Comissão Examinadora de Avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso do(a) aluno(a) **ELSON CORREA CAZUMBA**, do Curso de Especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer, sob a orientação do professor Ms. Edson do Espírito Santo, visando à obtenção do título de Especialista. A Comissão Examinadora constituída pelos Professores Doutores Celi Nelza Zulke Taffarel, Carlos Roberto Colavolpe, Marize Souza Carvalho e Kátia Oliver Sá, avaliaram o trabalho intitulado “REALIDADE E CONTRADIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO ESPORTE EDUCACIONAL NO BRASIL: ANÁLISE DOS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO”

Após a constatação de que o trabalho monográfico apresentou um estudo pertinente, com qualidade, clareza, objetividade, com rigor, coerência e atualidade da base teórica, necessária para um trabalho acadêmico, com atribuição da nota final 9,0 considerando APROVADO.

Cumpre-se desta forma a normalização estabelecida pela Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, do IV Curso de Especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer

Salvador, ___ de _____ de 2016.

Membro da Comissão Examinadora
Celi Nelza Zulke Taffarel
Professora Doutora Titular da Faculdade de Educação da
Universidade Federal da Bahia

Membro da Comissão Examinadora
Marize Souza Carvalho
Professora Doutora Adjunta da Faculdade de Educação
da Universidade Federal da Bahia

Membro da Comissão Examinadora
Carlos Roberto Colavolpe
Professor Doutor Associado II da Faculdade de Educação
da Universidade Federal da Bahia

Membro da Comissão Examinadora
Kátia Oliver Sá
Professora Doutora da Universidade Católica do
Salvador

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho ao meu filho Elson Gabriel, que tem sido fonte de inspiração e um motivo a mais para que eu continue firme na luta. À minha companheira Inês, pela dedicação, paciência, amor e compreensão nesse processo.

AGRADECIMENTOS

Na crença de que há uma força superior a todo o universo é que agradeço ao grandioso Deus pela energia concedida.

A minha Família, por todo amor, carinho e dedicação por mim. Aos meus Pais (Elza e Zeca) em especial minha mãe Elza, que por muitas vezes cumpriu o papel de mãe e pai. E aos meus irmãos (Erika, Leila e Bero).

A todos meus parentes (Tios, Primos, Avós) que me apoiaram durante toda essa jornada. Em especial ao meu tio Mário, que me abrigou em sua casa e não mediu esforços para que eu pudesse cursar a especialização. Obrigado Tio Mário, sua ajuda foi fundamental nessa conquista. Aos meus sobrinhos e afilhados (Iasmim, Wam, Lucas, Isabel, Rivaldo, Felipe, Breno e Thaila).

A minha companheira Inês que muito contribuiu nesse processo, com todo seu amor e paciência diante das dificuldades. A você meu sincero amor e carinho.

Ao meu filho Elson Gabriel, por ter me dado mais um motivo para continuar firme na luta em defesa de um outro projeto de sociedade.

Aos meus amigos que foram parte integrante desse meu trajeto. Del, Tai...enfim, todos.

A Maria Helena, valorosa sobrinha e amiga, que me ajudou bastante na construção dessa pesquisa.

Aos colegas da Escola Constantino Ferreira de Miranda, em especial à direção (Luciane e Neidinha), por terem me dado todo apoio para participação no curso, mesmo com a minha ausência da escola nos dias de aula.

À IV Turma do Curso da Especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (2014), pelo período de convivência e troca de conhecimentos.

Aos mestres que contribuíram nesse processo de formação. Em especial aos professores (Celi Taffarel, Cláudio Lira, Linnesh Ramos, Murilo Morais, Flávio Dantas e os demais que passaram pelo curso e deixaram sua contribuição). Vocês puderam nos proporcionar conhecimentos, os quais nos ajudaram/ajudarão a compreender e a intervir na realidade, partindo de um referencial teórico que utiliza um método que atende aos interesses da classe trabalhadora.

Ao grupo LEPEL-UEFS, que me acolheu e me aproximou, através dos estudos, da pesquisa que tem referencial teórico o Materialismo Histórico Dialético, o único capaz de apontar um outro modo de produção que supere o capitalismo.

Ao orientador Edson, pelo sacrifício, pela compreensão e por disponibilizar seu tempo em meu auxílio na construção dessa pesquisa. Obrigado camarada.

Aos camaradas do MNCR, que não fogem da luta...

Aos camaradas de militância: Eva, Juli, Êgo, Jamildo, Daiara, Ariana, Jamile, ...

Enfim, gostaria de agradecer a toda classe trabalhadora que contribuiu para que esse sonho se tornasse realidade.

O AÇÚCAR

O branco açúcar que adoçará meu
café nesta manhã de Ipanema
não foi produzido por mim
nem surgiu dentro do açucareiro por
milagre. Vejo-o puro
e afável ao paladar
como beijo de moça,
água na pele, flor
que se dissolve na boca. Mas este
açúcar não foi feito por mim.
Este açúcar veio
da mercearia da esquina e tampouco o fez o Oliveira, dono da
mercearia. Este açúcar veio
de uma usina de açúcar em
Pernambuco ou no Estado do Rio
e tampouco o fez o dono da
usina. Este açúcar era cana
e veio dos canaviais
extensos que não nascem por
acaso no regaço do vale.
Em lugares distantes, onde não há
hospital nem escola,
homens que não sabem ler e morrem de
fome aos 27 anos
plantaram e colheram a
cana que viraria açúcar.
Em usinas escuras,
homens de vida
amarga e dura
produziram este
açúcar branco e puro
com que adoço meu café esta manhã em Ipanema.

Ferreira Gullar

RESUMO

Esse estudo investigou os fundamentos teóricos-metodológicos do Esporte Educacional no Brasil, a partir da análise dos documentos que orientam as ações pedagógicas do Programa Segundo Tempo, inserido no Programa Mais Educação e teve como objetivos: Discutir os Fundamentos Pedagógicos do PST/Mais Educação; Identificar os elementos das Pedagogias do Aprender a Aprender no esporte educacional no Brasil; Discutir as contradições teórico-metodológicas apresentadas nos documentos de formação continuada do PST/Mais Educação, quando remetidas às proposições pedagógicas da Educação Física; Apontar as contradições entre o que se anuncia nos princípios do Programa e a sua operacionalização. Para a realização dessa pesquisa, elaboramos o seguinte problema científico: quais as contradições apresentadas nas concepções teóricas-metodológicas que sustentam os fundamentos pedagógicos do esporte educacional no Brasil? Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizamos como referencial teórico o Materialismo Histórico Dialético e como técnica de investigação a Análise de Conteúdo, sendo que para o levantamento dos dados, utilizamos três categorias: Fundamentação Filosófica; Fundamentos Pedagógico e Estratégia Metodológica. A condução teórico-pedagógica do programa não orienta para uma formação crítica do indivíduo, não contempla a perspectiva de formação integral capaz de desenvolver as capacidades dos sujeitos que lhe proporcione vislumbrar um outro projeto de sociedade que supere as contradições do capital. Defendemos a Pedagogia-Histórico Crítica e a abordagem da Crítico-Superadora como base para fundamentar as ações do Programa na escola, onde o esporte possa ser pautado enquanto elemento da cultura corporal, construído sócio-historicamente pela humanidade a partir das necessidades concretas da sociedade.

Palavras-chaves: Esporte, Formação Humana, Educação Escolar.

ABSTRACT

This study investigated the theoretical and methodological foundations of Educational Sports in Brazil, based on the analysis of the documents that guide the pedagogical actions of Second Half Program, inserted into the More Education Program and aimed to: Discuss the Pedagogical Fundamentals of PST / Further Education; Identify the elements of Pedagogy of Learning to Learn in sport education in Brazil; Discuss the theoretical and methodological contradictions presented in continuing education documents PST / More Education when sent to the pedagogical proposals of Physical Education; Point out contradictions between what is announced on the principles of the program and its operation. To carry out this research, we developed the following scientific problem: what are the contradictions presented in the theoretical and methodological concepts that underpin the pedagogical foundations of educational sport in Brazil? For the development of research, we used as a theoretical reference the Historical and Dialectical Materialism as a research technical content analysis, and for providing the data, we used three categories: Philosophical Rationale; Pedagogical and Methodological Foundations Strategy. The theoretical and pedagogical management of the program does not point to a critical formation of the individual, does not contemplate the prospect of integral formation able to develop the capacities of the subjects that gives you a glimpse another project of society that overcomes the contradictions of capital. We defend the Critical Pedagogy History and the approach of Critical-surpassing the basis to support the actions of the program at the school, where the sport can be based as part of the body culture, socio-historically constructed by mankind from the concrete needs of society.

Keywords: Sport, Human Education, School Education

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	09
2. METODOLOGIA DA PESQUISA	14
3. A EDUCAÇÃO ESCOLAR, FORMAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL	17
3.1 FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E A CRÍTICA À ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	17
3.2 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	26
4. ESPORTE EDUCACIONAL NO BRASIL	31
4.1 PRINCÍPIOS E DIRETRIZES DO ESPORTE EDUCACIONAL	31
4.2 O PST/MAIS EDUCAÇÃO ENQUANTO POLÍTICA DE ESPORTE EDUCACIONAL	36
4.3 ESPORTE EDUCACIONAL E AS PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA	40
5. OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DO PST/MAIS EDUCAÇÃO	45
5.1 LEVANTAMENTO DE DADOS DOCUMENTAIS	45
5.2 ANÁLISES DOS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DO PST/MAIS EDUCAÇÃO	50
5.2.1 Concepção de Formação	50
5.2.2 Metodologia do PST	55
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
REFERÊNCIAS	61

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa discute a concepção teórico-metodológica do Esporte Educacional do Brasil, a partir da análise dos documentos pedagógicos que baliza o Projeto Segundo Tempo/Mais Educação. A temática do esporte sempre teve notoriedade no país, mas essa vem se ampliando desde o anúncio da realização dos megaeventos esportivos. Como integrante da Política Nacional de Esporte, seus desdobramentos podem ser perceptíveis na organização do trabalho pedagógico da escola, através de Programas Esportivos que adentram as instituições escolares. Dentre esses projetos, destaca-se o Projeto Segundo Tempo – PST, numa parceria do Ministério do Esporte com o Ministério de Educação e que apresenta como finalidade “oportunizar o acesso à prática esportiva a todos os alunos das Escolas Públicas da Educação Básica, iniciando o atendimento com as escolas que participam do Programa Mais Educação.”¹

O esporte é entendido como um dos grandes fenômenos da história da humanidade, principalmente pelo seu poder de mobilização de massa, o que lhe permite ser um grande instrumento político, econômico e social. Nos últimos anos, o chamado Esporte Educacional vem recebendo uma atenção maior com o desenvolvimento de políticas públicas esportivas e de inclusão social. De acordo com Tubino (2010), esse esporte é também chamado de Esporte na Escola, ofertado a crianças e adolescentes em área de vulnerabilidade social, e que apresenta como princípios a inclusão, participação, cooperação, co-educação e co-responsabilidade, visando à formação e à cidadania.

Entende-se que as práticas corporais refletem o homem de sua sociedade, com características atribuídas a ele que são fruto da relação social estabelecida e condicionada pelo atual modo de produção. Segundo Taffarel (2009), só é possível compreender as problemáticas significativas do esporte, quando o mesmo incluído no sistema de relações da sociedade, pois não existe em absoluto fora dessas relações. Diante das implementações das políticas de caráter neoliberais, as quais vêm sendo efetivadas desde o Governo de Fernando Collor e intensificadas a partir de Fernando Henrique Cardoso, o capital busca se expandir cada vez mais na tentativa de garantir e ampliar os lucros da burguesia, em detrimento dos direitos dos trabalhadores. Restringidos as funções do Estado, tornando-se Estado mínimo para suas funções sociais e máximo para os interesses do mercado, ou seja, os grandes capitalistas. Nestas políticas, estão

¹ Segundo o Ministério do Esporte: <http://www.esporte.gov.br/snemis/segundotempo/maiseducacao/objetivos.jsp> - acesso em: 16/10/13; às 10:20h

em curso as grandes taxas de juros, as parcerias público-privado, os programas assistencialistas que em nada põe em cheque o apartheid social, mostrando que desde a década de 1990, o Brasil vem intensificando as políticas que segue a lógica perversa do capital neoliberal. Inúmeros são os efeitos causados aos trabalhadores por esse modelo de Estado, como o grande arrocho salarial, precarização e diminuição dos serviços, principalmente os básicos como saúde e educação e etc. Como a exclusão é uma das principais consequências desse sistema, as Organizações sociais e não-governamentais vêm tratando o esporte como uma das estratégias de correção social.

É nesse contexto que o Esporte Educacional ganha espaços nos debates, atrelado às propostas de Educação de tempo Integral, sob o discurso de democratização do acesso ao conhecimento e se propondo como forma/oportunidade de minimizar as desigualdades sociais.

O interesse nessa pesquisa parte da minha inserção nos espaços do “chão” da escola pública, mas especificamente na Rede Municipal de Ensino de Conceição da Feira, ao me deparar com a realidade tanto da disciplina Educação Física, a qual encontrava-se sem materiais didáticos, e sem uma infraestrutura necessária da escola para a realização das aulas práticas. Neste contexto da instituição de ensino, encontra-se o funcionamento do Programa Mais Educação, cuja as atividades ocorriam no contra turno escolar, tendo como um de seus macrocampos o Programa Segundo Tempo, responsável pelo trato do esporte da escola.

Diante do fato, expõe-se uma enorme contradição, pois, não havia materiais didáticos disponíveis para as aulas de Educação Física, mas havia materiais para as aulas do PST e isso me remeteu a elaboração de um projeto de pesquisa, e conseqüentemente o desenvolvimento da pesquisa. Ao mesmo tempo, os estudos realizados na LEPEL - Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física Esporte e Lazer², os quais me proporcionaram o contato com o referencial teórico-metodológico do Materialismo Histórico Dialético, proporcionado fazer uma análise da realidade, identificando as contradições existentes na sociedade e apontar uma possibilidade de superação.

Historicamente, a Educação Física buscou legitimar-se enquanto componente curricular na escola pública, na busca da superação da prática de ser apenas uma simples atividade ou de

² Linha de Pesquisa e Estudo em Educação Física, Esporte e Lazer, da Universidade Estadual de Feira de Santana. O Grupo LEPEL – Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer – insere-se na Linha Educação, Cultura Corporal e Lazer do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Tem como objeto de estudo a Cultura Corporal e desenvolve projetos de ensino-pesquisa-extensão, contribuindo na formação profissional, na produção do conhecimento científico da área, nas políticas públicas e na qualidade das intervenções profissionais nos campos de trabalho - educação, saúde, lazer, comunicação. <http://www.lepel.ufba.br/> - 27.03.2015, às 16:20h.

uma disciplina de segunda ordem. Os caminhos percorridos levam desde a sua submissão a uma hierarquização e elitização social, em especial, entre as décadas de 1960 e 1970, quando o esporte passou ganhar corpo e se consolidou no espaço escolar, até no que tange às novas discussões iniciadas nos anos 1980, onde apontaram críticas ao tecnicismo na Educação Física e ao conteúdo esportivizante em suas aulas (GHIRALDELLI JR, 1994, apud XAVIER, 2005).

Por outro lado, o que se encontra ainda presente nas instituições de ensino, seja através das aulas de Educação Física ou nos programas inseridos no espaço escolar é o trato dos conteúdos de forma esportivizada. Soma-se a isso a precarização das condições de organização da Educação Física nas escolas públicas expressa nos seguintes elementos: falta de infraestrutura, ausência de professores licenciados na área, ausência de materiais pedagógicos da Educação Física, dentre outros. Destaca-se que esta realidade irá interferir diretamente na forma de apropriação dos elementos da cultura corporal pelos alunos.

No âmbito das políticas de esporte no Brasil, o que se percebeu nos últimos anos, impulsionado pela consolidação do Ministério de Esporte, foi o desenvolvimento de programas ligados ao esporte educacional, justificados principalmente pela ampliação do acesso às práticas da cultura corporal pela juventude enquadrada como de “vulnerabilidade social”. O seu desenvolvimento na escola tem como finalidade articular as políticas educacionais com os objetivos das políticas de esporte no Brasil. Dentre os projetos, destaca-se o Programa Segundo Tempo/Mais Educação, que traz como um de seus principais objetivos a democratização das práticas esportivas. Esse Programa é considerado estratégico para o Governo Federal e que de acordo com os documentos do Ministério do Esporte, visa promover o desenvolvimento integral das crianças, assim como a promoção da cidadania.

Neste trajeto de aproximação com o tema, identificamos uma necessidade de compreender o processo de formulação, implementação nos espaços escolares e sua possível interferência na organização do trabalho pedagógico, em particular, as fundamentações filosóficas-metodológicas. A partir daí, surgiu uma inquietação, no intuito de investigar: Quais as contradições apresentadas nas concepções teórico-metodológicas que sustentam os fundamentos pedagógicos do esporte educacional no Brasil?

A partir do problema da pesquisa, foram formuladas as seguintes hipóteses: Existe uma base construtivista no esporte educacional no Brasil, ancorada no Relatório Delors – cidadania (os pilares para a educação do novo milênio).

Na chamada sociedade do ‘conhecimento’³, emergem novas pedagogias para responder

³ Reconheço, e não poderia deixar de fazê-lo, que o capitalismo do final do século XX e início do século XXI passa por mudanças e que podemos sim considerar que estejamos vivendo uma nova fase do capitalismo. Mas isso

as demandas impostas por esse modelo societal, como o intenso desemprego, redução do Estado restringindo a implementação de políticas públicas para a classe trabalhadora em prol do setor privado e a precarização do trabalho. É nesse contexto que se estabelece a chamada pedagogia do Aprender a Aprender, que segundo Saviani, é uma reconfiguração do construtivismo. De acordo com os estudos feitos por Newton Duarte, o qual resultou em seu Livro *Vigotski e o Aprender-a-Aprender, Crítica às apropriações Neoliberais e Pós Moderna da Teoria Vigotskiana*, ele analisa a presença desse lema (aprender-a-aprender) em dois documentos da área educacional, sendo que um deles “é o relatório da comissão internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), conhecido como Relatório Jacques Delors, presidente da comissão (Delors, 1998); sociedade do conhecimento” (DUARTE, 2008, p.7). Esse documento vem servindo de base para a elaboração dos materiais pedagógicos do PST/Mais Educação.

O esporte é tratado como manifestação da Cultura Corporal de Movimento Humano (CCMH) e se apresenta como um dos objetivos do Programa. Ancora-se na Abordagem da Aptidão Física, buscando combater alguns problemas relacionados a saúde, como: a obesidade, hipertensão, diabetes, colesterolemia, sedentarismo, entre outros. Propõe uma intervenção pedagógica através do esporte educacional, relacionando os exercícios físicos ao desenvolvimento da aptidão física. Outra consideração feita como preliminar à investigação é a de que o esporte educacional para se legitimar precisa justificar pela iniciação esportiva, através da Aptidão Física (formação de atletas).

A partir das intensas críticas ao esporte de alto rendimento no espaço escolar, devido as suas várias características como o individualismo, a exclusão, a sobrepujança, a exacerbada competição, entre outras, o esporte apresenta-se com outro foco, através de um novo discurso, como a formação da cidadania e inclusão social. Segundo Mello (2005, p.80), o esporte irá aparecer como forma de “mecanismo de controle social da juventude, visando apenas dominar os impulsos violentos e produzir uma nova sociabilidade, capaz de gerar novas práticas que possam afastar os jovens das drogas e crimes, numa abordagem salvacionista.” Essa nova síntese está ancorada naquilo que convencionou-se chamar de “esporte social” – (Esporte para combate à vulnerabilidade social e como meio de ascensão social).

não significa que a essência da sociedade capitalista tenha se alterado ou que estejamos vivendo uma sociedade radicalmente nova, que pudesse ser chamada de sociedade do conhecimento. A assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo. Dessa forma, para falar sobre algumas ilusões da sociedade do conhecimento é preciso primeiramente explicitar que essa sociedade é, por si mesma, uma ilusão que cumpre determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea (DUARTE, 2008, p.10).

Temos como objetivo geral dessa pesquisa: Discutir os Fundamentos Pedagógicos do PST/Mais Educação. E como objetivos específicos: Identificar os elementos das Pedagogias do Aprender a Aprender no esporte educacional no Brasil; Discutir as contradições teórico-metodológicas apresentadas nos documentos de formação continuada do PST/Mais Educação, quando remetidas às proposições pedagógicas da Educação Física; Apontar as contradições entre o que se anuncia nos princípios do Programa e a sua operacionalização.

2. METODOLOGIA

Para a realização dessa pesquisa utilizamos o método materialista histórico dialético, entendendo esse como o mais avançado na produção do conhecimento científico, “por ser uma concepção científica da realidade, enriquecida com a prática social da humanidade.”(TRIVINÕS, 1987, p. 51). Ainda de acordo com este autor, “o materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealista da sociedade humana” (ibid., p. 51). A apropriação do método marxista nos permitiu tecer uma crítica radical e de conjunto como forma de apreensão e reprodução fidedigna do objeto, partindo de suas determinações e não de forma isolada de um dado contexto histórico e social.

Buscamos nessa teoria do conhecimento, o caminho para que ela pudesse nos proporcionar uma análise concreta do real, expondo as contradições dentro de uma sociedade capitalista dividida em classes, na tentativa de atingir a essência, ou seja, ir além do que está posto, desvendando o fenômeno aparente. Neste sentido, para Netto,

[...], o papel do sujeito é essencialmente ativo: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um processo), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação (NETTO, 2011. p. 25).

Com isso, essa investigação buscou analisar a partir de uma totalidade maior que é a própria realidade, “segundo o qual nenhum fenômeno está isolado, pelo contrário, insere-se numa rede de contextos e determinantes progressivamente mais amplos e complexos Gamboa (p. 132)”. Não se limitando apenas a explicação e interpretação do fenômeno, mas levando em consideração o modo de produção o qual estamos inseridos, bem como a forma de produção e reprodução da vida, as contradições que perpassam nesse sistema, assim como a luta de classes travada nesse contexto, o que irá rebater diretamente no rumo das políticas públicas.

Percorrendo incessantemente a compreensão do movimento real construído historicamente, saturando-o de forma crítica a partir de uma ação transformadora, com uma postura política de concepção de homem e sociedade, é que esse estudo decorreu, desenvolvendo o conhecimento teórico, que de acordo com José Paulo Netto:

[...] o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmos, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto que pesquisa; pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e dinâmica do objeto que pesquisa (NETTO, 2011, p. 22).

Entendendo que o objeto, mesmo ele sendo transposto para o pensamento, ele tem existência concreta, apenas será reproduzido no plano ideal, partindo da aparência na busca da essência⁴, tomando como fundamental o papel do sujeito na pesquisa.

Entendemos que houve uma necessidade de uma investigação sobre a concepção Pedagógica que baliza a Política de Esporte Educacional, tomando como referência o PST/Mais Educação (Esporte da Escola), programa que resulta da articulação entre o Ministério do Esporte e o Ministério da Educação.

A referida pesquisa tinha como pretensão analisar o PST/Mais Educação nas escolas da Rede municipal, porém, não conseguimos os documentos, relacionados a todas as ações desenvolvidas pelo Programa, os quais seriam necessários para a realização da pesquisa. Diante dessas dificuldades a pesquisa foi direcionada para as análises dos materiais pedagógicos, os quais balizam o PST/Mais Educação nas escolas.

Para desenvolver a pesquisa e para que apreendamos o objeto, utilizamos como técnica de investigação a Análise de Conteúdo, que segundo Bardin:

é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 31).

Esse instrumento põe ênfase nos conteúdos, pois, estes são mais estáveis, propiciando ao pesquisador retomá-los sempre que for preciso, porém não descarta outras fontes. Para que os conteúdos obtidos sejam manipulados de forma sistematizada, daremos uma ênfase na análise documental, que ainda de acordo com Bardin, podemos defini-la como:

Uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob a forma diferente da original, a fim de facilitar um estado ulterior, a sua consulta e referenciação. Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objectivo [sic] dar forma

⁴ Para Marx, a distinção entre aparência e essência é primordial; com efeito, “toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação [a aparência] e a essência das coisas coincidissem imediatamente” (Marx, 1974b, p. 939 apud Paulo Neto, 2011, p. 22)

conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). A análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados (BARDIN, 1977, p. 45-46).

O referido autor classifica três importantes etapas na organização da análise de conteúdo que são a: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. É a partir dessa classificação que localizaremos nossa pesquisa.

Na primeira etapa foi feita a organização dos seguintes materiais: dois materiais didáticos que tratam dos Fundamentos Pedagógicos do Programa Segundo Tempo e o Esporte Educacional – (2008 e 2009); os Cadernos de Apoio Pedagógicos e as videoconferências referentes aos anos de 2011 e 2012, as quais são utilizadas pelo Programa como recursos de orientação pedagógica. Para a aquisição desses documentos foi feita uma busca no site do Ministério do Esporte, na pasta da Secretaria de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social, no campo que se refere aos Programas e Projetos, onde foi selecionado o Programa Esporte da Escola⁵, sendo relacionados apenas os materiais que serviam de orientação pedagógica para o Programa.

A exploração desses documentos teve como finalidade identificar as concepções teóricas-metodológicas que sustentam os fundamentos pedagógicos do esporte educacional no Brasil, assim como suas contradições. Dessa forma, pudemos, através das categorias, totalidade (enquanto conjunto relações que compõe a sociedade) e contradição (entendo como interação de aspectos opostos, Triviños (1987), evidenciar os elementos da estrutura e da dinâmica do objeto.

Na segunda etapa, que constitui a exploração do material, fizemos um estudo mais apurado dos materiais acima citados, a partir da apropriação do referencial teórico marxista, o qual nos permitiu identificar os elementos determinantes do objeto, saturando-o em suas possibilidades. Dessa forma, para uma melhor compreensão dos materiais pedagógicos, e abstração dos elementos necessários para a pesquisa, classificamos da seguinte forma: Fundamentação Filosófica; Fundamentos Pedagógicos e Estratégia Metodológica. Na etapa da inferência e a interpretação fizemos uma reflexão sobre os dados levantados, após a organização e estudo dos documentos da pesquisa, para que pudéssemos dar uma resposta qualificada à pergunta da pesquisa.

⁵ <http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social/segundo-tempo-na-escola>. A acesso em 31/10/2014, às 09:54h.

3. A EDUCAÇÃO ESCOLAR, FORMAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL

Esse capítulo traz uma discussão sobre uma temática que tem uma grande relevância nos estudos da área de Educação e que está sempre presente nos embates de concepção de homem e na defesa de um Projeto Histórico de Sociedade. Tratamos aqui da Formação Humana, a partir do processo de desenvolvimento da educação, entendendo que a educação cumpre uma função social, servindo como um dos instrumentos moduladores da sociedade em diferentes contextos históricos. Buscamos compreender também a função social da escola a partir da Crítica a Organização do Trabalho Pedagógico.

Em contraposição a essa lógica, propondo uma formação que supere esse modelo, aparece como proposta a formação omnilateral, que propõe o desenvolvimento completo do indivíduo, na perspectiva do ser crítico e transformador. Essa proposta é de raízes marxistas, e aponta para outra concepção de homem e sociedade, e faz a defesa de um projeto histórico socialista. Essas características estão vinculadas com a Pedagogia Histórico-Crítica. Sendo assim, na segunda parte desse mesmo capítulo, tratamos da Educação de Tempo Integral, a qual vem ocupando um certo destaque nos debates educacionais, e vem também se destacando nas políticas educacionais com a criação de Programas articulados a outras áreas sociais, com características de Programas assistencialista.

3.1 Função Social da Escola e a Crítica à Organização do Trabalho Pedagógico

Nos primeiros modos de produção da vida (comunidade primitivas), percebe-se que a educação não era apartada do trabalho, cujo processo de ensino/aprendizagem (o conhecimento) se dava no ato da produção, passando pela transmissão oral dos mais experientes. Neste sentido, o trabalho é entendido como ação humana intencional que possibilita a modificação da natureza, das relações sociais dos homens com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo.

A complexificação das diferentes formas de realização do trabalho coloca para a humanidade a necessidade de seu desenvolvimento do ser social mediado pelo processo educativo, não havendo aqui uma ruptura entre educação e ação intencional na natureza. Desta forma,

Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e se educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse de continuidade da espécie (SAVIANI, 2007, p.2)⁶.

Destaca-se que, pelo fato de nas comunidades primitivas, o acirramento da divisão por classe social não estava em evidência, o trabalho e a educação se confundiam no processo. Isso porque, os homens neste momento estavam menos preocupados na produção de excedentes, mas sim na constante produção de garantia de sua própria existência. “Tudo era feito em comum: os homens produziam sua existência em comum e se educavam neste próprio processo. Lidando com a terra, lidando com a natureza, se relacionando uns com os outros, os homens se educavam e educavam as novas gerações” (SAVIANI, 1994, p. 2).

Na Antiguidade, com a apropriação propriedade privada da terra, ocorre a divisão entre proprietários e não proprietários, estabelecendo assim uma separação por classes sociais. Se por um lado a produção de excedentes abre possibilidades para o desenvolvimento do tempo livre do trabalho para a fruição da cultura, o que se percebe é que esta condição está diretamente relacionada com o desenvolvimento de relações sociais embasadas no escravismo, gerando uma organização social sedimentada numa classe que vive da exploração do trabalho de outra classe. Neste momento, a divisão entre educação e trabalho resulta no surgimento das escolas Saviani (1994). Se na Antiguidade o trabalho realizado pelo escravo sustentaria eles mesmos e toda a aristocracia, desta relação, surge um processo educativo baseado em atividades intelectuais, a qual será transmitida na escola, de forma institucionalizada aos portadores de tempo ocioso, enquanto que para o processo educativo destinado aos escravos se constituía no ato do próprio trabalho, com ênfase na transmissão dos conhecimentos através da experiência empírica.

Em outros termos, a formação dos que necessitavam trabalhar, isto é, produzir diretamente os meios de existência, se dava no próprio processo de trabalho, ao passo que a formação dos que não necessitavam produzir diretamente os meios de vida se dava fora do trabalho, num espaço e tempo próprios, definidos como escola. Portanto, os primeiros se educavam fora da escola; os segundos, na escola (SAVIANI, 1994, p. 10).

⁶ Dermeval Saviani. Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos.

Dessa forma compreende-se aqui, a divisão social do trabalho, sendo remetido o processo educativo voltado para o trabalho manual e outro, de característica institucionalizada, com ênfase no trabalho intelectual. Enquanto o primeiro refere-se à aquisição de conhecimentos para a satisfação das suas necessidades, o intelectual deveria ser adquirido de forma sistematizada tomando como referência a no que é adquirido no espaço escolar.

Segundo Saviani (1994, p.5), “a sociedade contratual, baseada nas relações formais, centrada na cidade e na indústria, vai trazer consigo a exigência de generalização da escola.” Dessa forma, “Quanto mais avança o processo urbano-industrial, mais se desloca a exigência da expansão escolar” (Ibid. Ibid). A escola passa a ser então, o espaço de socialização dos conhecimentos historicamente construídos e acumulados pela humanidade. Como a educação é um ato exclusivo dos seres humanos, por ser a única espécie em que sua sobrevivência não é dada no nascimento, tendo que produzi-la continuamente, torna-se fundamental a definição dos conhecimentos a serem socializados e quais as formas de serem realizadas. Nesse sentido, Saviani diz que, “[...] trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma da segunda natureza, a humanidade produzida historicamente” (SAVIANI, 1984, p.5).

No sistema capitalista, há uma necessidade e centralidade da realização do processo educacional nas escolas. A escola terá a função de transmitir uma cultura intelectual dominante, sendo que o processo da industrialização foi uma das grandes necessidades para a transmissão desse conteúdo, pois a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo. A partir daí há a busca da generalização da escola, se tornando numa forma essencial e importante no processo educacional. Mas, ao mesmo tempo que a escola se propõe a transmitir o conhecimento construído historicamente acumulado pela humanidade, num processo de contradição, ela nega conhecimentos que são capazes de formar sujeitos críticos e interventores na sociedade. Como a escola é parte desta sociedade que é movida por contradições, ela traz consigo as características do sistema que o rege. Neste sentido,

Aí está a contradição que se insere na essência do capitalismo: o trabalhador não pode ter meio de produção, não pode deter o saber, mas, sem o saber, ele também não pode produzir, porque para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de saber. Sim, é preciso, mas "em doses homeopáticas", apenas aquele mínimo para poder operar a produção. E difícil fixar limite, daí por que a escola entra nesse processo contraditório: ela é reivindicada pelas massas trabalhadoras, mas as camadas dominantes relutam em expandi-la (SAVIANI, 1994, p.9).

Verificamos isto nas pedagogias do “aprender-a-aprender”, as quais valoram que a

aprendizagem do indivíduo tem que ser realizada sozinha de forma autônoma, ausentando o processo da transmissão do conhecimento por outro indivíduo mais experiente. (DUARTE, 2001).

Diante do processo de desenvolvimento da educação e o surgimento da escola, é fundamental saber que ela trata sobre, “conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (SAVIANI, 2007, p. 3). No entanto, a educação que é tratada no espaço escolar, torna-se importantíssima para a formação humana, pois são conhecimentos considerados clássicos⁷, os quais são capazes de elevar as funções psíquicas dos indivíduos, dando saltos qualitativos e desenvolvendo suas potencialidades. Isso, levando em consideração que “a educação escolar pressupõe constituir-se em determinação intencional, organizada e prolongada para o desenvolvimento de funções psicológicas” (MARSIGLIA, 2013, p.160). Ainda de acordo com Marsiglia (2013), no decorrer do processo de escolarização faz necessário a superação de um importante desafio que é a transposição do pensamento empírico para o pensamento teórico.

A educação como forma de apropriação de atividades humanas, da cultura produzida histórico e socialmente pela humanidade, torna-se um elemento fundamental na construção da segunda natureza do indivíduo, já que essa não é dada ao homem através do processo hereditário, mas adquirida nas relações sociais do dia-a-dia e as condições objetivas de apropriação da cultura humana.

Conforme Saviani:

a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não-material cujo produto não se separa do ato de produção nos permite situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, idéias [sic], conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (SAVIANI, p. 6, 2007).

Como essas habilidades não são dadas ao homem, o trabalho não-material é um instrumento elementar na formação humana, atribuindo-lhes algo que é externo ao homem. A educação torna-se fundamental para o movimento da história, ao transmitir a cultura humana

⁷ Segundo Saviani, em: Sobre a Natureza e Especificidade da Educação. O "clássico" não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, se constituir num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico.

para as novas gerações.

A escola tal como ela é, se organiza no modo de produção capitalista com o objetivo de preparar pessoas para atender as necessidades do próprio sistema, uma vez que precisava de indivíduo com determinado nível de conhecimento compatível com o processo de industrialização. Nesse sentido, a Organização do Trabalho Pedagógico na escola capitalista irá condicionar o tipo de formação que será ofertada nos espaços escolares sob seus próprios interesses. Segundo Freitas,

A escola capitalista encarna objetivos (funções sociais) que adquire contorno da sociedade na qual está inserida e encarrega os procedimentos de avaliação, em sentido amplo, de garantir o controle da consecução de tais funções. Como afirma Mészáros (1981) a educação tem duas funções principais numa sociedade capitalista: 1. a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e 2) a formação de quadros e a elaboração dos métodos para um controle político (p. 273). Destaque-se, ainda, sua vocação elitista. A escola capitalista não é para todos. É uma escola de classe (FREITAS, 1995, p. 95).

O sistema educacional apresenta-se de forma piramidal, de caráter seletivo, reproduzindo através da educação as desigualdades econômicas e sociais enraizadas na sociedade. O objetivo e a avaliação estão estreitamente ligados a função da escola capitalista para que seus interesses possam ser materializados através da organização do trabalho pedagógico no interior da escola com seu conteúdo/método. Com relação a esse aspecto, Freitas destaca três elementos fundamentais: a ausência do trabalho socialmente útil como princípio educativo; a fragmentação do conhecimento; e a gestão da escola.

A escola, como parte integrante de um sistema, não deve ser analisada de forma isolada, pois, ela é parte de um contexto mais geral que é o modo de produção da vida, o qual pode determinar a organização do trabalho pedagógico do espaço escolar. Essa forma de organização não pode ser apartada da forma de organização social. “Entender os limites existentes para a organização do trabalho pedagógico ajuda-os a lutar contra eles; desconsiderá-los conduz à ingenuidade e ao romantismo” (FREITAS, 1995, p. 95).

Segundo Freitas, os estudos que foram feitos no interior da escola capitalista, mostram que as avaliações têm caráter punitivo, valendo-se como um “mecanismo de eliminação”.

Para o autor, “Ela reúne um conjunto de práticas que legitimam a exclusão da classe trabalhadora da escola e está estreitamente articulada com a organização global do trabalho escolar” (idem, p. 244). Ciente de que a organização do trabalho na escola está dada pelo par dialético objetivo/avaliação, este também modula o outro par, conteúdo/método, onde se

observa uma fragmentação dos conteúdos.

A luta por um ensino de qualidade não vai ser apenas na disputa por uma nova forma de avaliação, pois ela é apenas o produto de um processo que se dá na interação do aluno com professor na sala de aula. É essencial a luta pela transformação do projeto político-pedagógico da escola estabelecendo o conceito de homem e educação que almejamos.

Uma escola democrática teria uma consistente participação da comunidade escolar na elaboração do Projeto Político Pedagógico, o qual direciona a função social da escola, o que implicará as ações no interior desse espaço. Nele está contida a concepção de homem que se quer formar, o projeto de sociedade que se deseja construir e a própria função da instituição escolar. Essa construção não ocorre de forma consensual, pois existem interesses de classes que se opõe e entram em disputa. A luta pelo direcionamento dos rumos da sociedade também perpassa por dentro da escola, seja através da defesa de determinadas teorias educacionais, teorias pedagógicas e outras categorias que balizam a formação dos alunos.

Como vivemos numa sociedade capitalista, a qual é dividida em classes sociais, uma que detém os meios de produção (burguesia) e a outra que se utiliza de sua força de trabalho para garantir sua existência (trabalhadores), o interior da escola está permeado por disputa de interesses de classes na condução do processo educativo. “[...] os interesses de classes são diferentes e antagônicos. Portanto, não se pode entender que a sociedade capitalista seja aquela onde os indivíduos buscam objetivos comuns, nem tampouco que a conquista desses objetivos depende do esforço e do mérito de cada indivíduo isolado” (SOARES, 2012, p. 26). Na teoria educacional vai estar imbricada a função social da escola, concepção de educação e de homem e projeto histórico. A teoria pedagógica irá direcionar o trato com o conhecimento, a partir das diretrizes da teoria educacional, por isso que o professor tem que ter bem claro o que ele está defendendo dentro da escola, se está ajudando na manutenção do atual modelo de sociedade ou se está na luta pela transformação social. Segundo Marsiglia,

A escola pode tornar-se espaço de reprodução da sociedade capitalista ou pode contribuir na transformação da sociedade dependendo do nível de participação na decisões que os envolvidos têm (pais, alunos, professores), da maneira como os conteúdos são selecionados (sua relevância e caráter humanizador), da forma como são discutidos, apresentados e inseridos no planejamento e como são ensinados. O professor é, portanto, peça-chave nessa organização e sistematização do conhecimento (MARSIGLIA, 2011, p. 10).

Optar por uma pedagogia não crítica é tratar a escola fora das relações sociais, concentrar os trabalhos na relação professor *versus* aluno, agindo através de uma concepção naturalista e que não questiona o modelo de sociedade. Saviani vai caracterizar as pedagogias

não críticas como: a Pedagogia Tradicional, A Escola Nova e a Pedagogia tecnicista. Na Pedagogia Tradicional o professor se coloca como centro do processo de ensino aprendizagem e vê no aluno uma tábula rasa, há uma busca da resolução de um problema social (a marginalidade), o qual seria resolvido através da educação. Como a Pedagogia não deu conta de resolver o problema, surge a pedagogia nova, ainda na busca de resolver o mesmo problema social, mas retirando o professor como centro e colocando o aluno, sendo que o professor passa a ser apenas o estimulador.

Como o problema da marginalidade permaneceu, essa pedagogia também entra em crise e emerge uma outra, a Pedagogia Tecnicista, que põe a técnica de ensino no centro, o professor passa a assumir uma posição de neutralidade nesse processo. Essas três teorias tem uma característica em comum que é a adaptação do aluno à realidade. “Todas as teorias deste grupo desempenharam e ainda desempenham grande poder sobre as práticas pedagógicas exercidas, tendo a ação da escola como a de adequação do indivíduo à sociedade” (idem, p.11).

Sobre a Pedagogia histórico-crítica, o que se percebe é que ela traz elementos, como a gênese da educação e a compreensão do homem a partir de sua totalidade, apresentando-se como uma referência capaz de balizar, através do aporte teórico metodológico à Educação Integral. Essa pedagogia aparece como um instrumento importante no processo de formação humana.

A Pedagogia Histórico-Crítica tem por proposta a ação pedagógica fundamentada na articulação entre a teoria e a prática (práxis), contribuindo para que os indivíduos ultrapassem a visão imediata dos fenômenos. Entendendo que se trata de um projeto comprometido com a transformação social, ancorado na prática educativa questionadora, crítica e emancipadora. Ao defender o acesso da classe trabalhadora ao patrimônio cultural humano historicamente desenvolvido, busca fundamentá-la para a ação reflexiva, sem a qual não haverá a superação da desigualdade inerente ao modo de produção capitalista (MARSIGLIA e BATISTA, 2012, p.2).

Diante do contexto histórico é necessário que o professor tenha claro uma concepção teórica, pois essa, independentemente de sua vontade, fundamenta sua ação pedagógica e define que tipo de homem iremos formar, assim como, que tipo de sociedade propomos e que modelo de escola almejamos.

Nos ideários educacionais contemporâneo, de acordo com Duarte (2001), haverá um revigoramento de concepções ancoradas no lema Aprender-a-Aprender, entendendo que este sempre esteve presente no ideário dos educadores. Assim, Duarte afirma que:

Uma das formas mais importantes, ainda que não a única, de revigoração do “aprender a aprender” nas duas últimas décadas foi a maciça difusão da epistemologia e da psicologia genéticas de Jean Piaget como referencial para a educação, por meio do movimento construtivista que, no Brasil, tornou-se um grande modismo a partir da década de 1980, defendendo princípios pedagógicos muito próximos aos do movimento escolanovista (DUARTE, 2001, p.51).

O século XX foi marcado por pedagogias que defendem o lema da pedagogia do Aprender-a-Aprender, como o a Escola Nova, as pedagogias das competências, o próprio construtivismo, entre outras.

O embate sobre a Formação Humana é refletido nas diferentes concepções pedagógicas que permeiam os espaços escolares, onde está estritamente ligado aos diferentes interesses propostos, os quais se tornam um intenso processo de disputas. Por um lado, em defesa do atual modo de produção, o modelo de formação hegemônica que vem prevalecendo, principalmente no sistema educacional, que é a formação unilateral, uma formação fragmentada que visa a adaptação do homem a realidade posta. Isso se expressa na Pedagogia do Aprender-a-Aprender, onde “são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais estão ausentes a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências” (DUARTE, 2011, p.2). Dessa forma, acaba negando o processo de transmissão de conhecimento através do mais desenvolvido, o que rebaterá diretamente na própria formação do professor.

Duarte (2001), através dos seus estudos, define quatro posicionamentos valorativos sobre essa concepção pedagógica: no primeiro ele constata que a aprendizagem principal dos indivíduos é aquela que ocorre sem o auxílio de outra pessoa, em que o sujeito realiza sozinho, e dessa forma a transmissão do conhecimento realizada pelo professor pelo valorada negativamente, sendo que “[...] aprender sozinho seria algo que contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo[...]” (Ibid., Ibid., 56), e coloca a transmissão por outra pessoa como um obstáculo para a produção da autonomia. A criança deve estar exposta ao desenvolvimento de experiências explorando as atividades espontâneas. “A criança não deve aprender a ciência, deve inventá-la” (Ibid., Ibid., 57). Duarte discorda completamente da ideia do desenvolvimento da autonomia intelectual da criança através de si mesma. “Nosso ponto de discordância reside na valoração, contida no “aprender a aprender”, das aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho como mais desejáveis do que aquelas que ele realiza por meio da transmissão de conhecimentos por outras pessoas” (Ibid., Ibid., 58).

Já no segundo posicionamento, o método de aquisição dos conteúdos, a assimilação de

um conjunto de competências se tornam mais relevantes do que o próprio conhecimento produzido pelo conjunto dos homens. Esse lema “consiste em supervalorizar o método de conhecimento em detrimento do conhecimento como produto, articula-se também à ideia de que uma educação democrática não pode privilegiar uma determinada concepção ideológica, política etc.” (Ibid., Ibid., p.60). Em relação a esse posicionamento, o questionamento feito por Duarte é “em relação a essa ideia é o de que ela também apoia-se em dicotomias, neste caso, as dicotomias entre conteúdo e forma, e entre processo e produto. No limite essa ideia acaba por esvaziar o processo educativo, descaracterizando-o totalmente” (Ibid., Ibid., p.60).

No terceiro posicionamento estabelecido por Newton Duarte, “Trata-se do princípio segundo o qual a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança” (Ibid., Ibid., p.64). Ele constata que a prática pedagógica é desencadeada na prática com os alunos, sendo que os objetivos são determinados de acordo com os interesses dos alunos no seu cotidiano, não havendo uma necessidade de um direcionamento nem do professor nem da escola.

No quarto e último, a formação do indivíduo se dá na ampliação de sua capacidade de adaptação às necessidades da realidade de acordo com as exigências do mercado de trabalho.

“O indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos” (Ibid., Ibid., p.64). E seguindo essa lógica, “O

‘aprender a aprender’ aparece assim na sua forma mais crua, mostra assim seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos” (Ibid., Ibid., p.66).

Mesmo diante do processo de escolarização, através de programas que se apresentam com caráter de Educação de Tempo Integral, como o Mais Educação, nos deparamos com uma possível contradição de menos escolarização através das correntes educacionais contemporânea como a Pedagogia das Competências, a qual Duarte (2001) denominou de Pedagogia do Aprender-a-Aprender. Ainda de acordo com o autor, sobre esse lema do Aprender-a-Aprender, ele infere alguns posicionamentos como, “são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências” (DUARTE, 2001. p.2).

Aqui, identificamos nas Pedagogias do Aprender-a-Aprender, uma impossibilidade de uma educação crítica que se proponha para além do capital. E apesar do PST/Mais Educação se apresentar como alternativa de mais escolarização, contraditoriamente se opõe à própria ideia de Educação Integral ao fragmentar o trabalho pedagógico da escola, não fazendo parte do currículo escolar.

3.2 A Política de Educação em Tempo Integral

A temática Educação Integral e em Escola de Tempo Integral vem sendo debatida tomando como referência um melhor processo de escolarização. De acordo com Esquinase (2008), ganha força a partir do século XX quando o discurso da garantia do acesso à escola torna-se insuficiente, e passa a questionar a quantidade *versus* a qualidade do ensino, o que torna um dos grandes desafios das escolas públicas. Nesse sentido, a expansão da escolarização aparece como caminho para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Desde o início do século XX, já haviam sinais de ações em prol da Educação Integral. Anísio Teixeira foi um dos principais precursores da Educação Integral, através do movimento denominado de Escola Nova, o qual questionava o modelo tradicional de educação, propunha o desenvolvimento global do aluno sustentado numa formação completa.

Com a proposta de reduzir o fracasso escolar, a proposta do aumento progressivo da jornada escolar aparece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN/1996),

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996, p. 10).

Essa problemática da ampliação do tempo escolar vem ganhando espaço na agenda nacional de educação, onde o texto referência para o debate nacional sobre esse tema, elaborado pelo MEC, mostra que “no contexto brasileiro, têm sido formuladas concepções e práticas de Educação Integral alicerçadas na ampliação da jornada escolar, desde o início do século XX, visando à necessidade de reestruturar a escola para responder aos desafios de seu tempo histórico” (BRASIL, 2009, p.15). Assim, “a escola pública passa a incorporar um conjunto de responsabilidades que não eram vistas como tipicamente escolares, mas que, se não estiverem garantidas, podem inviabilizar o trabalho pedagógico” (Ibid., Ibid., p.18). De acordo com Cavaliere (2007), a escola pública vive um momento de confusão, se referindo a sua função, pois, além de terem que cumprir com a transmissão dos conteúdos de ensino com poucos recursos, lhes atribuem outras funções, aligeirando a formação e empobrecendo suas atividades.

Os estudos realizados por Cavaliere (2007), ao longo de 10 anos, apontam para algumas concepções de escola de tempo integral, dentre essas a que predomina é a de caráter

assistencialista, que “vê a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária” Cavaliere (2007, p. 14). A escola deixa de ser um espaço de aprendizado da cultura produzida pela humanidade e passa a ser um espaço de atendimento às crianças da camada popular. Cavaliere demonstra nos seus estudos também uma outra visão constatada, a autoritária, a qual utiliza o espaço escolar para ocupar o tempo ocioso das crianças como forma de prevenção ao crime. “É a concepção dissimulada dos antigos reformatórios, fruto do medo da violência e da delinquência. A ênfase está nas rotinas rígidas e é frequente a alusão à formação para o trabalho, mesmo no nível do ensino fundamental” (Ibid., Ibid., p. 15).

Outra concepção encontrada também foi a democrática, que tem como proposta, através da educação de tempo integral, a busca pela emancipação do indivíduo. “O tempo integral seria um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas” (Ibid., Ibid., p. 15). A concepção mais recente é a multissetorial, que traz uma visão de educação integral que não depende de uma estrutura de escola de horário integral, podendo ser realizada também fora do espaço escolar, retirando a centralidade da instituição escola (Ibid., Ibid.).

Propor uma Educação de tempo integral como forma de ocupar o tempo ocioso dos alunos, utilizando a escola como depósito de gente, e atribuindo a ela múltiplas funções, não articulando o ensino com o Projeto Político Pedagógico e sem ampliar e qualificar a infraestrutura escolar, vai na contramão de uma educação essencialmente integral do indivíduo. Apenas a ampliação da jornada escolar da escola pública, não garante uma melhor qualidade no ensino.

Para Pattaro e Machado (2014), a proposta de educação integral é entendida como a busca da formação do homem em suas múltiplas dimensões, que possa desenvolver suas mais variadas potencialidades, ampliando o leque de conhecimento e experiências dos alunos, a partir de um contexto sócio-histórico, produzido pelo conjunto dos homens.

O Programa Mais Educação surge como uma política de educação integral, porém, acaba por sobrecarregar a escola, devido as inúmeras funções que passa a atribuir o sistema escolar, através do caráter assistencialista desse programa:

[...] a “ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar”; combater “evasão escolar, a reprovação e a distorção idade/série”; promover o “atendimento educacional especializado” às crianças com “necessidades educacionais especiais”; prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras

formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens”; promover a formação da “sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas”; estimular as práticas corporais, educacionais e de lazer”; “promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades” e “prestar assistência técnica e conceitual aos entes federados” com vistas à operacionalização da portaria que implementa o programa” Brasil (apud SILVA e SILVA, 2013, p.3).

Essa ampliação da função da escola, acaba ocasionando uma redução das políticas sociais, ao aglutinar tarefas de proteção de risco social, dificultando que esse espaço desenvolva de forma eficiente a sua função de socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade e pelo desenvolvimento do pensamento teórico dos indivíduos. Não garantir as condições ideais para uma plena formação, que vise o desenvolvimento integral das pessoas é atribuir responsabilidades à escola, mais do que ela pode corresponder. De acordo com Silva e Silva (2013), a partir das análises dos documentos do MEC sobre essa temática, o Governo Federal não garante as condições necessárias para uma consistente materialização da educação integral nas escolas públicas. Foram constatados problemas em questões essenciais, “como valorização profissional, regulamentação do piso salarial e incremento do financiamento, dependem da conquista dos trabalhadores por meio da participação em negociações e de uma possível mobilização nacional”.

A proposta de educação integral deve promover a possibilidade de múltiplas vivências, que seja capaz de fomentar o desenvolvimento de habilidades cognitivas, intelectuais, físicas, sociais, afetivas, potencializando as relações sociais no interior da escola. Para isso, “faz-se necessário que o Projeto Político Pedagógico de uma escola de educação integral apresente uma concepção de educação que sirva como pano de fundo para suas atividades com os alunos” (PATTARO e MACHADO, 2014, p.7).

Nesse debate, Cavaliere (2007) afirma que a manutenção da escola tal como ela se encontra, de forma precarizada e desinteressante, e, com sua complementação com atividades no contraturno utilizando os espaços não escolares, é uma forma de negação da instituição escolar. Ela ainda afirma que a Educação de tempo Integral deve preferir “a participação de organizações da sociedade civil e de outras instâncias da administração pública é desejável e pode ser enriquecedora, desde que isso não signifique pulverização das ações e sim o fortalecimento da instituição escolar.” (CAVALIERE, 2007, p.18).

A educação integral aliada a proposta de escola de tempo integral, traz consigo a ideia de uma formação emancipadora, que de acordo com estudos marxistas, isso se dará a partir do resgate da formação omnilateral, tendo o trabalho como princípio educativo. Essa emancipação

do indivíduo torna-se impossível sem a superação do modo de produção capitalista, por isso que a omnilateralidade pressupõe a superação do modelo de sociedade vigente. De acordo com Manacorda (2007), sobre o debate em torno da formação omnilateral dos indivíduos, baseado nos estudos de Marx, possível afirmar que:

A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade capacidades produtivas e, ao mesmo tempo a uma totalidade de capacidade de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobre tudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. (MANACORDA, 2007, p. 89-90)

A concretização dessa omnilateralidade demanda perspectiva um projeto histórico que não seja ancorado nos valores da sociedade capitalista, mas sim, num projeto consciente que só é possível numa sociedade sem classes, onde seja superado a contradição do capital/trabalho. “[...] o indivíduo não pode desenvolver-se onilateralmente se não há uma totalidade de forças produtivas, e uma totalidade de forças produtivas não pode ser dominada a não ser pela sua totalidade dos indivíduos livremente associados” (Ibid, Ibid, p.88).

Isso se faz cada vez mais necessário para o rompimento da formação unilateral do indivíduo, estabelecendo uma crítica radical à forma de desenvolvimento do homem sob as bases do capital, estabelecendo formas de superação através da formação omnilateral do indivíduo, onde ele possa desenvolver todas suas capacidades, na perspectiva de superação da divisão social do trabalho, rompendo com a lógica do trabalho manual e trabalho intelectual, dicotomia essa que segundo Manacorda (2007) condiciona a divisão da sociedade em classes e, a própria divisão do homem.

Pensar a educação integral pressupõe uma exigência concreta da formação omnilateral do homem, visando o “desenvolvimento total, completo do homem, de todos seus sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação” (Ibid, Ibid, p.87).

E de acordo com Rosa (2011), esse debate precisa ultrapassar a dimensão simplesmente da ampliação da jornada escolar:

As questões a serem debatidas ultrapassam a dimensão da ampliação da jornada escolar. Trata-se de um movimento teórico, pedagógico e político que ressignifica a função social da educação e da instituição escolar: a educação integral na escola de tempo integral. Só faz sentido pensar na implantação de escolas de tempo integral se for pensada, ao mesmo tempo, uma concepção de educação integral que represente uma ampliação das oportunidades e situações que promovam aprendizagens

significativas e emancipadoras. O horário expandido é antes uma consequência, e não razão em si mesma, do projeto das escolas de tempo integral. A escola é de tempo integral porque é necessário mais tempo (e mais espaço e melhores condições objetivas e subjetivas) para que a escolarização seja ampliada e se atinja níveis cada vez mais elevados de formação (biológica, psicológica, social, cultural, científica, artística, política...). Sem esta perspectiva, corre-se o risco de preencher o tempo ampliado de permanência do aluno na escola num sentido utilitarista: realização de deveres escolares, aulas de reforço, repetição dos conteúdos e atividades do turno anterior... Ou o que é pior, preencher este tempo com atividades consideradas lúdicas e jogos esportivos que não façam a devida relação com a formação integral (ROSA, 2011, p.3).

Nesse sentido, para avançarmos numa perspectiva de Educação de Tempo Integral, precisamos ir além da simples proposta de ampliação da jornada escolar, objetivando aos indivíduos a aquisição de conhecimentos que proporcione o desenvolvimento de suas capacidades, ampliando sua compreensão diante das contradições imposta pelo sistema, que permita-lhe fazer uma análise crítica e radical da atual forma de organização, vislumbrando no horizonte, através da luta, a superação desta sociedade. E só desta forma, podemos acreditar numa concreta emancipação do ser humano. Sendo assim, uma perspectiva de Esporte Educacional no Brasil que esteja alinhada numa proposta de educação de tempo integral precisa garantir que esse conteúdo esporte, que foi construído sócio historicamente pelo conjunto dos homens, deve ser transmitido a todas as gerações, e de uma forma que contribua no processo de formação que vise transformação social, superando a prática esportiva mantenedora da ordem e do *status quo*.

4. ESPORTE EDUCACIONAL NO BRASIL

O presente capítulo tratou da relação de desenvolvimento do Esporte Educacional entendida como uma política de Estado, a qual atualmente é regida pela lógica neoliberal, a partir de mudanças econômicas com um novo reordenamento do projeto de sociedade capitalista. As políticas de esportes serão importantes instrumentos para a reprodução dos valores da sociedade vigente, inclusive a Educação Física dentro da escola servirá como forma de manutenção e propagação da ideologia do capital. Evidencia-se que na era do governo do PT, a partir de Luiz Inácio Lula da Silva, um aprofundamento nas políticas públicas esportiva com uma característica de um esporte voltado para as camadas populares como forma de amenizar e/ou mascarar os problemas causados pela grande desigualdade social existente no País.

Tratamos também do PST/Mais Educação enquanto política de esporte educacional, como uma articulação do Ministério do Esporte (ME) com o Ministério da Educação, que resulta no chamado “Esporte na Escola. O Programa aparenta-se para o ME, como um instrumento na luta contra a desigualdade social. Nesse sentido é que surge o debate do Programa Mais Educação associado a uma perspectiva de Educação de tempo Integral, e numa estratégia de combate a pobreza.

Aqui aparece também o debate do Esporte Educacional e a Educação Física Escolar, articulado com as teorias educacionais e as abordagens pedagógicas da Educação Física, onde aparece a defesa da Pedagogia Histórico Crítica e a Pedagogia Crítico-Superadora.

4.1 O Esporte Educacional no contexto das transformações do Estado

A Política de Esporte no Brasil vem se desenvolvendo sob a lógica de um Estado Neoliberal, o qual atende a um determinado interesse de classe, que é a classe burguesa, detentora dos meios de produção e que se apropria da riqueza produzida pelos trabalhadores. Com o fim do Regime Civil-Militar, o esporte aparece como Direito de cada um, estabelecido na Constituição de 1988. É juntamente a esse processo que ganha corpo determinados interesses que propunha a “liberalização” do esporte, para que ele pudesse trilhar por outros caminhos,

diferente desde a era Vargas, os quais as políticas eram definidas através de um Estado interventor. Essa chamada “liberalização”, busca dar ao esporte uma determinada “autonomia” em relação ao Estado, para que possa vincular-se às entidades privadas, atendendo a lógica do modelo de Estado Neoliberal.

Nesse modelo de Estado, há uma intensa e clara relação do público com o setor privado, que passou a vigorar no Brasil desde o Governo Fernando Collor. Essa proposta vem no sentido de privatizar os patrimônios públicos, e atacando de forma incisiva os direitos conquistados da classe trabalhadora. Restringidos as funções do Estado, tornando-se Estado mínimo para suas funções sociais e máximo para os interesses do mercado, ou seja, os grandes capitalistas. Segundo Paulani:

Desde a eleição de Collor, passou a ser voz corrente a inescapável necessidade de reduzir o tamanho do Estado, privatizar empresas estatais, controlar gastos públicos, abrir a economia etc. Os ganhos prometidos iam do lugar ao sol no mercado global ao desenvolvimento sustentado, da manutenção da estabilidade monetária à distribuição de renda, da evolução tecnológica à modernização do país. Collor não teve tempo para pôr em marcha esse projeto – a não ser muito timidamente o processo de privatização -, mas a referida pregação ganhou força inegável e passou a comandar todos os discursos. (PAULANI, 2008, p. 90)

Esse projeto neoliberal iniciado no governo Collor, já apontava a necessidade de reduzir os gastos do Estado, privatizando empresas estatais, e foi sendo aperfeiçoado pelos seus sucessores, ao manter a mesma política econômica. Através do Plano Real no governo de Fernando Henrique, com a justificativa da proposta salvacionista do país diante da inflação e do descrédito, ocorrera a abertura da economia e as privatizações. Paulani (2008), ainda afirma que a exemplo de Fernando Henrique, Lula fizera da previdência dos trabalhadores setor privado da economia, estendendo tetos de contribuição e reduzindo benefícios para trabalhadores do setor público. Nessa política neoliberal, estão em curso as grandes taxas de juros, as parcerias públicas privadas, os programas assistencialistas que em nada põe em cheque a desigualdade social, mostrando que desde a década de 1990, o Brasil vem intensificando as políticas que segue a lógica perversa do capital neoliberal. Isso fica evidente ao verificarmos o Orçamento Geral da União de 2014⁸, e ao compararmos a destinação de recursos para Assistência Social que é de 3,8% com o destinado ao pagamento da Dívida Pública que consome quase metade do orçamento (45,11%), não restando dúvida qual a prioridade do

⁸ <http://www.auditoriacidada.org.br/e-por-direitos-auditoria-da-divida-ja-confira-o-grafico-do-orcamento-de-2012/> - Acessado em: 20/03/2015, às 11:40h.

Estado.

Encontramos vários motivos para justificar a intervenção do Estado nas organizações esportivas, como o elevado grau do nacionalismo promovido pelo esporte, servindo como propaganda do seu posicionamento ideológico, pratica esportiva como questão de saúde, dentre outros. Segundo Penna:

O esporte tem sido adotado pelos estados burgueses como estratégia eficaz de construção ideológica. Assim, pode-se verificar desde os estados liberais, ditatoriais, fascistas ou nazistas. Apenas para citar breves exemplos, podemos lembrar o uso dos esportes no Brasil, em dois momentos relevantes para a história do país. O primeiro nos remete ao longo período do governo de Getúlio Vargas (1930-1945), que soube se apropriar do esporte na construção de um novo homem, suficientemente forte para atender às demandas da nação em desenvolvimento e busca de soberania. O segundo exemplo, diz respeito à política implantada pela ditadura militar (1964-1985), que se valeu da comoção nacional produzida pelos esportes, dentro ou fora da escola, para produzir corpos e mentes dóceis, orgulhosos de sua bandeira e em defesa da sua Pátria (PENNA, 2011, p.90).

Percebe-se que a lógica de esporte desenvolvida vem acompanhada das transformações dos modelos de Estado e atualmente somos regidos pela lógica neoliberal, a partir de mudanças econômicas com um novo reordenamento do projeto de sociedade capitalista. “Foi o Estado o grande impulsionador da chamada ‘modernização esportiva’, privilegiando o avanço do capital. Neste particular, o Estado está cheio de grupos interessados em fatias vantajosas do mercado brasileiro” (OURIQUES, 1999, p.50).

As políticas de esportes serão importantes instrumentos para a reprodução dos valores da sociedade vigente, inclusive a Educação Física dentro da escola servirá como forma de manutenção e propagação da ideologia do capital. Na década de 1990 a política esportiva já começa sofrer as intervenções dos interesses neoliberais, com a implantação da Lei Zico⁹, a qual desvincula as entidades do esporte do Estado. Em seguida, em substituição da Lei Zico é promulgada a Lei Pelé¹⁰, em 1998, que apontava a necessidade da transformação dos clubes em empresas.

A Política de Esporte no Período de FHC esteve focada no Esporte de Alto Rendimento, isso fica ainda bastante notório com mais uma Lei implementada em 2001, chamada de Ângelo-Piva, a qual modificou um artigo Lei Pelé,

⁹ Ministério do Esporte / Balanço e Gestão – 2003/2010

¹⁰ Ministério do Esporte / Balanço e Gestão – 2003/2010

Continuou a Lei definindo que, destes recursos, oitenta e cinco por cento serão destinados ao Comitê Olímpico Brasileiro e quinze por cento ao Comitê Paraolímpico Brasileiro. Contudo, deste total repassado para as duas entidades, estas deverão investir 10% no esporte escolar e 5% no esporte universitário (BUENO, 2008, p. 213-214).

É nesse cenário que se destaca as políticas de alto rendimento em detrimento de políticas voltadas para a democratização e universalização da prática esportiva. Pires e Silveira (2007) destaca que, ainda que forma incipiente, em paralelo a isso, começa a surgir algumas iniciativas relacionadas ao esporte educacional, como a parceria entre o Ministério Extraordinário do Esporte e o ensino superior, o que resultará na realização da primeira conferência do esporte ocorrida em 1996. Como a prioridade estava voltada para o esporte de alto rendimento, não é demais afirmar que os recursos financeiros foram insuficientes para concretizar de forma ampla e eficaz as ações da política de esporte educacional, o que levou a justificar o fracasso do Brasil nos Jogos Olímpicos de Sydney. Dessa forma, entendia-se que a escola, através das aulas de Educação Física, era o espaço mais adequado para formação de jovens atletas.

[...] o “fracasso brasileiro” nas Olimpíadas de Sydney, brotaram, nas diversas instâncias da sociedade brasileira, os questionamentos acerca de tão fraca participação. Como resultado de tais questionamentos, surgiu um movimento “pró” Educação Física após os jogos, o qual reivindica o retorno da obrigatoriedade dessa disciplina aos currículos escolares. (ATHAYDE, 2009, p.41)

A partir desse contexto foi criado também um Programa de Esporte Escolar, com o intuito de atender as referidas reivindicações. Esse Programa que foi lançado pelo Ministério de Esporte e Turismo só foi implementado no último ano de governo de Fernando Henrique Cardoso, e tinha como clara intenção o atendimento das necessidades do esporte de rendimento via espaço escolar, que passou a servir como celeiro de atletas, descaracterizando dessa forma a função da instituição escolar. Melo (2005, p.79) “desconsidera-se a especificidade da escola e da disciplina educação física em nome de outra instituição, que é o sistema esportivo, subjulgando os interesses e as funções sociais da escola em detrimento das ‘necessidades’ do esporte de alto rendimento”.

Vê-se nesse período de Fernando Henrique Cardoso - FHC, o predomínio de uma política esportiva pautada nos códigos do esporte de alto rendimento, utilizando-se da escola como celeiros de novos talentos. Logo, parte da premissa de que qualquer um pode se tornar um talento esportivo, só dependendo de sua própria vontade. O discurso de profissionalização através do esporte é legitimado com forte apoio midiático. Paralelo a essa característica atribuída ao esporte, aumentam as críticas da hegemonia do alto rendimento. Com isso, ganha

força a proposta da prática esportiva vinculada ao discurso da formação cidadã, apontando para uma outra tendência, como a do controle social, num caráter de instrumento capaz de amenizar os efeitos da desigualdade social promovida pelo próprio sistema capitalista, e que vem sendo assegurados também por algumas políticas públicas, como a que se apresenta no PST.

Já na era do governo do PT, a partir de Luiz Inácio Lula da Silva, aprofunda-se as políticas públicas esportiva com uma característica de um esporte voltado para as camadas populares como forma de amenizar e/ou mascarar os problemas causados pela grande desigualdade social existente no País. O discurso do esporte salvacionista começa a ecoar, como instrumento que possibilita a retirada das crianças das ruas, das drogas e também como possibilidade de ascensão social. De acordo com Melo (2005, p.80), além do discurso de inclusão social, o esporte servirá também como um “mecanismo de controle social da juventude, visando apenas dominar os impulsos violentos e produzir uma nova sociabilidade, capaz de gerar novas práticas que possam afastar os jovens das drogas e crimes, numa abordagem salvacionista.” Aqui cabe destacar a classificação de “esporte social”, feita pelo mesmo autor, a partir do momento em que o esporte se volta para a inclusão social de jovens e crianças pobres.

Amplia-se o discurso do esporte com um caráter salvacionista, aquele que aparece como forma de democratização da prática esportiva para as camadas populares e ao mesmo tempo como redentor e combatente dos males sociais. O esporte aparecerá como sendo uma prática sempre saudável, capaz de retirar ou evitar que os jovens acessem as drogas ou o mundo do crime, tornando-se um instrumento de prevenção para os problemas advindos das ruas. Apesar de identificarmos como importante para formação do indivíduo o acesso à cultura, nesse caso específico a cultura corporal, ampliando suas possibilidades de práticas esportivas, porém, não significa dizer que o simples acesso a prática esportiva servirá como antídoto contra os problemas gerado pela desigualdade social e que é de ordem estrutural.

Diante dessa realidade imposta ao elemento esportivo, é que surge no ano de 2003 a criação do Ministério do Esporte, no governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva – Lula, Ministério responsável pela construção da Política Nacional de Esporte, em que o Estado passa a implementar políticas públicas que pudessem proporcionar o acesso gratuito ao esporte para a população brasileira, buscando garantir através da prática esportiva, o desenvolvimento humano, a inclusão social e a qualidade de vida. O Ministério do Esporte seguirá a orientação do Relatório Jaques Delors, da ONU, o qual traça algumas medidas dirigidas aos diversos Governos Nacionais para o esporte, apontando algumas Metas de Desenvolvimento do Milênio.

Na proposta do ME o esporte educacional está mais voltado para a inclusão social, com

o intuito de torná-lo um antídoto para os males da sociedade, evidenciando uma política de ordem compensatória, que naturaliza a desigualdade social, sem nenhum questionamento da estrutura econômica da sociedade, e através de sua política e seu discurso passa a “iludir o povo”.

O Ministério do Esporte está se dispondo a usar o esporte e o lazer como instrumentos eficazes na disputa que o Estado faz junto à juventude que enfrenta o processo de destruição, expresso na violência, no uso de drogas, na prostituição, na pornografia, nos negócios ilícitos. Faz isso com um discurso que mais esconde do que revela. Essa talvez seja uma das maiores evidências de como iludir o povo [...] (TAFFAREL, e SANTOS JUNIOR, 2007, p. 69.).

Efetiva-se dessa forma uma política de alívio da pobreza, rendendo-se à lógica do capital, mantendo intacta e inquestionável a sociedade dividida por classes, sendo que aqueles que estão no estado de vulnerabilidade econômica, serão ofertadas uma dada política pública de esporte para que seu quadro social seja revertido. Percebe-se no entanto, junto ao ME, que por mais que se proponha a uma política de democratização da prática esportiva, “não existe uma política cultural integrada do esporte e lazer, que se articule com um projeto de nação para além do projeto histórico hegemônico determinado pela lógica do capital que subsume o trabalho humano” (idid, 70).

As diretrizes que seguem o ME estão sustentadas nos interesses internacionais, os quais ditam os objetivos que devem ser alcançados com a implementação das políticas esportivas. O esporte acaba passando uma mensagem de inclusão e democracia, relacionado principalmente com as camadas sociais mais carentes.

4.2 O PST/Mais Educação enquanto política de esporte educacional

Democratizar o acesso ao esporte educacional de qualidade, como forma de inclusão social de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social; Oferecer práticas esportivas educacionais, estimulando crianças, adolescentes e jovens, matriculadas nas escolas públicas, 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; e Contribuir para a melhoria da qualidade de vida (auto-estima, convívio, integração social e saúde) (BRASIL, 2014, pp. 6-7).

O PST, ao longo desse período passou por diversas modificações, como por exemplo a forma de sua estrutura, que se encontra hoje desenvolvida através de realizações de convênios entre o ME e entidades públicas, formando núcleos. O outro formato do programa também é a parceria entre o ME e o MEC, buscando integrar a política esportiva com a educacional¹⁰.

Em uma articulação do Ministério do Esporte (ME) com o Ministério da Educação, associa-se o Programa Segundo Tempo ao Programa Mais Educação que resulta no chamado “Esporte na Escola”¹¹. Essa cultura esportiva que é realizada no âmbito educacional, em particular na escola, é denominada de “Esporte Educacional”¹². Com o discurso de democratização do esporte, o ME busca nessa articulação atingir um maior número de crianças e jovens através do esporte educacional.

A proposta se materializa pela inserção do Programa Segundo Tempo nas escolas do Programa Mais Educação. O Mais Educação já prevê o Esporte e Lazer como um Macrocampo, no entanto a inserção do Esporte na Escola qualifica o desenvolvimento de ações de esporte e lazer em função da sua proposta pedagógica, do processo de capacitação e acompanhamento agregados ao Programa. Coordenado pelo MEC em parceria com outros Ministérios, o Mais Educação busca ampliar tempos e espaços educativos dos estudantes por meio da integração de atividades nas diversas áreas do conhecimento. Além de incentivar a prática, oferecendo atividades esportivas educacionais para crianças e adolescentes, esse é um passo significativo para implantar uma política esportiva nas escolas brasileiras. (MINISTÉRIO DO ESPORTE, 2015)

Segundo o próprio ME, afirma que essas ações são articuladas com o Projeto Político Pedagógico da escola na perspectiva de uma educação integral, na medida em que atende dois aspectos, ampliando o tempo de permanência do aluno no espaço escolar e conseqüentemente retirando-o de situações de riscos. Sendo assim o ME, através da Secretaria de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social, estabelecem alguns objetivos para o Projeto Segundo Tempo na escola:

Geral:

- Oportunizar o acesso à prática esportiva a todos os alunos das Escolas Públicas da

¹⁰ Nossos estudos foram focados nesse segundo formato, que desde 2009, através da integração da política do ME e do MEC, veem na escola o caminho para a democratização do esporte.

¹¹ Site do Ministério do Esporte: <http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social/segundo-tempo-na-escola>. 10/02/2015 às 16:50h

¹² PIRES, Giovanni de Lorenzi; SILVEIRA, Juliano. Esporte Educacional... Existe? Tarefa e compromisso da Educação Física com o Esporte na Escola. (Completar a referência)

Educação Básica, iniciando o atendimento com as escolas que participam do Programa Mais Educação.

Específicos:

- Promover a inclusão, minimizando as desigualdades e qualquer tipo de discriminação por condições físicas, sociais, de raça, de cor ou de qualquer natureza que limitem o acesso à prática esportiva;
- Oferecer aos alunos conhecimentos e vivências da prática esportiva nas dimensões lúdica e inclusiva;
- Ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola;
- Fortalecer hábitos e valores que incrementem a formação da cidadania dos alunos;
- Ampliar o conhecimento dos alunos sobre a prática esportiva e suas relações com a cultura, educação, saúde e vida ativa;
- Contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica. (MINISTÉRIO DO ESPORTE, 2014)

Em busca do cumprimento desses objetivos, de acordo com o ME, o programa desde sua criação vem sendo ampliado a cada ano. Com o aumento do número de escolas que aderiram ao Programa, houve conseqüentemente, adesão dos alunos, ampliando assim a possibilidade da universalização da prática esportiva para os alunos da Rede Básica de Ensino.

Já o Programa Mais Educação (PMEd), esse foi instituído em 2007, integrando as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma política contra a pobreza, exclusão social e marginalização cultural. Essa política educacional é uma estratégia intersetorial, a qual é composta pelos: Ministério da Educação, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Ministério da Ciência e Tecnologia, o Ministério do Esporte, o Ministério da Cultura, o Ministério da Defesa e a Controladoria Geral da União (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012).

O PMEd é associado a uma perspectiva de Educação de tempo Integral, apontando uma ampliação do acesso ao conhecimento, através do aumento do tempo escolar e as possibilidades educativas. De acordo com (ROSA, 2009, p.5), o PMEd propõe “ampliar o tempo de permanência escolar e o espaço educativo para a realização de atividades educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer, no contraturno escolar.” As oficinas ofertadas se articulam com as disciplinas curriculares e as atividades são selecionadas pela escola.

Essa política do ME em parceria com os Estados e Municípios, tem como estratégia a ampliação da jornada escolar como forma de implementação e ampliação da educação integral no país. Parte do pressuposto de que, quanto mais os jovens (de risco social) permaneçam uma maior quantidade de tempo na escola, conseqüentemente diminuem seus riscos de contato com algumas “mazelas” da sociedade, como as drogas, tráfico, violência, entre outras. Essa ampliação se dá através dos macrocampos que são realizados no contraturno escolar, dentre eles o PST, o qual é responsável por trabalhar o esporte e lazer no contra turno escolar.

O Programa Segundo Tempo, desde a sua criação em 2003, vem pautando suas ações na concepção de uma sociedade igualitária, na qual todas as pessoas devem ter o direito de acesso aos elementos fundamentais para o desenvolvimento humano, utilizando o esporte como um desses elementos, na constituição de suas intervenções com foco para crianças, adolescentes e jovens que vivem em situação de risco social (OLIVEIRA E PERIN, 2009, p. 21).

Essa política de esporte educacional, proposta como educação de tempo integral, apresenta-se como possibilidade de uma correção social, ao ser direcionada para um público alvo que se encontra em risco social, além de ser utilizado como uma alternativa ao uso de drogas, ao se propor a ocupar o tempo ocioso das crianças e dos jovens. “Em última instância, essa prática acaba por promover uma fetichização dos problemas sociais e a mistificação do esporte, caracterizando um discurso de conotação salvacionista” (ATHAIDE, 2009, p. 36). Cabe indagarmos, como a escola tem-se organizado para a adesão desse programa, seja em sua estrutura física, na articulação com o PPP – Projeto Político Pedagógico, na ampliação da permanência dos alunos no espaço escolar, na organicidade das atividades da escola como proposta de educação integral.

Esse Programa que se insere na proposta de educação de tempo integral não supera a dicotomia da quantidade e da qualidade, representado na ampliação da matrícula nas escolas públicas, de modo a contemplar o acesso e a permanência das crianças, dos jovens e adolescentes. As escolas públicas não oferecem condições adequadas para atender o atual modelo de educação organizado em apenas um turno, muito menos, de forma imediata, propor uma educação de tempo integral, não levando em consideração a atual situação das unidades de ensino.

O PST, sob o discurso de universalização do esporte e inclusão social, mascara as condições da escola pública na sua estrutura e ensino, além de desconsiderar a necessidade de uma boa estrutura como um dos elementos essenciais no processo de ensino aprendizagem. Desde o início que essa proposta foi apresentada como forma de qualificar o ensino fundamental, porém, a falta de espaço adequado para a prática esportiva precariza o ensino, reduz as possibilidades de ampliação do conhecimento, além de promover a monocultura do futebol, devido a facilidade de improvisar de sua prática. O programa ainda possibilita a realização das atividades em espaços fora da escola, o que retira qualquer tipo de exigência de melhoria das estruturas das unidades escolares para a realização do Programa.

Com um caráter assistencialista, os conteúdos são secundarizados, pois nessa proposta de educação de tempo integral fica evidente que as escolas cumprirão um papel de ocupar o

tempo ocioso dos alunos, buscando suprir uma deficiência de cunho socioeconômico.

4.3 Esporte Educacional e a Educação Física Escolar

A política de Esporte Educacional no Brasil vem se desenvolvendo principalmente nos espaços escolares, pois é nele que se encontra uma grande concentração de crianças, jovens e adolescentes, que é seu público alvo. Os Programas ao adentrarem às instituições de ensino, apontam como necessidade sua articulação com o Projeto Político Pedagógico da escola. Como o esporte é um dos conteúdos de ensino da Educação Física, o Esporte Educacional na Escola estará organizado pedagogicamente através de uma ou mais proposições pedagógicas da Educação Física, através da qual, irá orientar o processo de formação no interior da escola pública. Concepções essas que irão direcionar para a formação de determinado tipo de homem e sociedade.

Como a sociedade capitalista é movida por luta de classes, e a escola é parte integrante desta mesma sociedade, o interior escolar está permeado por disputas de interesses classistas na condução do processo educativo. Na teoria educacional vai estar imbricada a função social da escola, concepção de educação, de homem e projeto histórico. A teoria pedagógica irá direcionar o trato com o conhecimento, a partir das diretrizes da teoria educacional, por isso que o professor deve ter clareza do seu referencial teórico, se vai estar ajudando na manutenção do atual modelo de sociedade ou se estará vinculado à luta pela transformação social. Segundo Marsiglia,

A escola pode tornar-se espaço de reprodução da sociedade capitalista ou pode contribuir na transformação da sociedade dependendo do nível de participação nas decisões que os envolvidos têm (pais, alunos, professores), da maneira como os conteúdos são selecionados (sua relevância e caráter humanizador), da forma como são discutidos, apresentados e inseridos no planejamento e como são ensinados. O professor é, portanto, peça-chave nessa organização e sistematização do conhecimento (MARSIGLIA, 2011, p. 10).

Optar por uma pedagogia não crítica é tratar a escola apartada das relações sociais, concentrando os trabalhos na relação professor x aluno, agindo através de uma concepção hegemônica que não questiona o modelo de sociedade. Saviani (1999), em seu livro *Escola e Democracia*, vai caracterizar as pedagogias não críticas como: a Pedagogia Tradicional; a

Escola Nova e a Pedagogia Tecnicista. Na Pedagogia Tradicional o professor se coloca como centro do processo de ensino aprendizagem e vê no aluno uma tábula rasa, há uma busca da resolução de um problema social (a marginalidade), o qual seria resolvido através da educação. Como a Pedagogia não deu conta de resolver o problema, surge a pedagogia nova, ainda na busca de resolver o mesmo problema social, mas retirando o professor como centro e colocando o aluno, sendo que o professor passa a ser apenas o estimulador. Como o problema da marginalidade permaneceu, essa pedagogia também entra em crise e emerge uma outra, a Pedagogia Tecnicista, que põe a técnica de ensino no centro, secundarizando a posição do aluno e do professor, sendo que este último passa a assumir uma posição de neutralidade nesse processo. Essas três teorias tem uma característica em comum que é a adaptação do aluno à realidade. “Todas as teorias deste grupo desempenharam e ainda desempenham grande poder sobre as práticas pedagógicas exercidas, tendo a ação da escola como a de adequação do indivíduo à sociedade” (ibid, p.11).

O Segundo Grupo classificado por Saviani é o da Pedagogia Crítico-Reprodutivista, que parte do princípio de que quem atua na escola apenas reproduz o sistema. Esse grupo compreende as teorias da violência simbólica, da escola como aparelho ideológico do Estado e da escola dualista. Ainda dialogando com Marsiglia,

Esse grupo de teorias deve ser considerado crítico porque compreende a educação em sua relação com a sociedade e influenciou estudos sobre a educação (na América Latina, especialmente na década de 1970). Porém, como “[...] chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere, bem merecem a denominação de ‘teorias crítico-reprodutivistas’” (Saviani, 2008b, p. 13). Nesse sentido, essas teorias, ao mesmo tempo em que desvelaram a articulação da educação com os interesses da burguesia, também propagaram o pessimismo entre os educadores, impactados com a impossibilidade de “[...] articular os sistemas de ensino com os esforços de superação do problema da marginalidade [...]” (ibid, p. 24).

O terceiro grupo pertence às Teorias Críticas, em que o trabalho é colocado no centro como princípio educativo, que irá mediar a relação professor/aluno e o conhecimento. Parte do entendimento de que a escola sozinha não pode mudar o mundo, mas tem acordo de que sem ela é impossível, porém, é preciso combater diariamente no processo de transformação da escola. O processo de ensino aprendizagem tem como perspectiva a concepção crítica da realidade, com o objetivo de alterá-lo, sendo que a compreensão não se limita a técnica e avança na política.

Podem-se localizar dois grandes grupos nas teorias críticas. No primeiro grupo, as

propostas inspiradas nas concepções libertadora e libertária e no segundo, a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica (idem, p. 20).

Saviani, o autor da pedagogia histórico-crítica, a define como:

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2008b, pp. 55-56, apud MARSIGLIA, 2011, p. 22).

Uma pedagogia que supera as outras por incorporação, tem um compromisso com a transformação da sociedade, se posicionando criticamente contra sua manutenção e qualquer possibilidade de perpetuação. Saviani define alguns passos da pedagogia, que são: 1 – A prática social (considerado o ponto de partida da prática educativa; 2 – Problematização (tem como objetivo a identificação dos principais problemas colocados pela prática social; 3 – Instrumentalização (nesse momento faz-se necessário a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas da prática social; 4 – Catarse (nessa fase há uma expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu); 5 – Síntese (esse é o ponto de chegada da prática educativa, prática social modificada, passagem da síncrese à síntese). Importante ressaltar que os passos que são colocados como elementos dessa pedagogia, não devem ser tomados como receituário, mas sim como instrumentos pedagógicos a partir de seus fundamentos teóricos.

A luta no âmbito educacional está em constante processo de disputa, a qual se expressa nas formulações das pedagogias, sendo aquelas que podem ser consideradas hegemônicas (defendem o interesse do capital) e as que vão no sentido contra hegemônico (defendem um projeto histórico socialista). A partir dessas concepções de educação é que vão emergir as abordagens pedagógicas da educação física, articuladas aos interesses de classes da sociedade, com o objetivo de uma dada formação de homem e projeto de sociedade, mesmo que seja a manutenção do *status quo*.

Silva (2011), citando Darido e Rangel (2008), aponta dois períodos distintos para tendências de proposições pedagógicas, um antes da década 80 e outro após a década de 80. No

primeiro, as concepções dominantes são: o higienismo, que estava preocupado com os hábitos de saúde e higiene; o militarismo, que tinha como objetivo a formação de homens para o combate; o esportivismo, que estava voltado à promoção do País através das competições; e o recreacionismo, que tecia fortes críticas ao esporte de rendimento.

No segundo, Silva (2011) em sua dissertação, destaca algumas proposições pedagógicas emergentes e faz uma análise crítica a partir das categorias (projeto histórico, concepção de formação, trato com o conhecimento – objeto de estudo). São elas: “Desenvolvimentista (GO TANI), ‘Saúde Renovada’ ou Promoção da Saúde (GUEDES & GUEDES), Construtivista (FREIRE), Crítico-Emancipatória (KUNZ) e a Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES), que localizamos possíveis elementos superadores” (SILVA, 2011, p. 61).

O Esporte Educacional tratado na perspectiva da Concepção Desenvolvimentista, direciona para uma formação de caráter unilateral, restringindo no indivíduo apenas o desenvolvimento de habilidades, cabendo a esse conteúdo o desenvolvimento das capacidades físicas, priorizando dessa forma a aprendizagem do movimento. Essa abordagem traz uma formação de forma fragmentada, e isso já entra em contradição com a própria ideia de formação integral do indivíduo, de acordo com Silva:

[...] na concepção desenvolvimentista, no que diz respeito à concepção de formação humana, a sua vinculação com a perspectiva da formação unilateral, sobretudo, por restringir a formação das novas gerações apenas ao desenvolvimento de habilidades motoras, nessa perspectiva a tarefa que cabe à Educação Física é o desenvolvimento das capacidades perceptivo-motoras e das capacidades físicas. Nesta perspectiva, o objetivo básico da Educação Física passa a ser entendido como a “aprendizagem do movimento (SILVA, 2011, P. 61).

No caso da Concepção da Promoção da Saúde, também aponta para uma formação unilateral, sendo que o trato do esporte ancorado nessa proposição pedagógica, objetiva a preparação dos indivíduos para um estilo de vida mais ativo, relacionando o desenvolvimento da prática esportiva com a saúde. Ainda assim, aponta que um programa de educação escolar preocupado com a promoção da saúde deve propiciar aos alunos a aquisição de habilidades, conhecimentos e atitudes necessários para se tornar uma pessoa ativa fisicamente, capaz de manter-se com um bom nível de saúde ao longo de toda a vida. Com isso,

os programas de Educação Física Escolar relacionados à saúde teriam dois momentos distintos: (a) propiciar aos escolares situações que os tornassem crianças e jovens mais ativos fisicamente; e (b) organizar uma sequência de experiências educacionais que conduzissem os escolares a optarem por um estilo ativo quando adulto. (GUEDES E GUEDES, P. 21, 1993).

Outra questão importante para identificar a aproximação da Aptidão Física Relacionada à Saúde com o esporte educacional é o seu direcionamento na valorização dos testes motores. Ainda que não seja colocada como premissa a sua utilização para fins de seleção de atletas, o que se percebe claramente é a sua preocupação com a mensuração do rendimento, no primeiro momento relacionado à saúde, mas que também serve para a quantificação de base dos dados para entidades esportivas.

se, por um lado, não se aconselha a supervalorização dos resultados dos testes motores; por outro, tem-se que admitir que crianças e adolescentes necessitam atingir determinados patamares em termos de aptidão física relacionada à saúde para alcançar níveis satisfatórios de saúde (GUEDES e GUEDES, p. 13, 1994).

O ensino-aprendizagem através da proposição Construtivista está voltado para o desenvolvimento de habilidades motoras. Segundo (FERREIRA, p.27, apud SILVA, 2011, p.86) “(...) a alfabetização se aprende desde sempre, independentemente do professor.” Já a proposição “Crítico-Emancipatória, busca alcançar, como objetivos primordiais de ensino e através das atividades como o movimento humano, o desenvolvimento de competências como a autonomia, a competência social e a competência objetiva.” (KUNZ, 2004, p. 107 apud SILVA, 2011, p. 93). Essa concepção aponta para uma perspectiva de indivíduos críticos e emancipados.

Percebe-se nos estudos de Silva (2011), que essas proposições pedagógicas acima citadas, com exceção da Crítico-Superadora, apresenta uma formação unilateral, que adequa o indivíduo à realidade, trata o ser humano como um ser que tem seus determinantes através do fator biológico e desconsidera-o como sócio-histórico, não faz uma crítica radical ao sistema capitalista e não defende um projeto histórico como um novo horizonte de sociedade.

Já a proposição Crítico-Superadora, nos permite dá um salto qualitativo por superar as demais por incorporação. Apresenta uma concepção de formação ominilateral, defende como objeto de estudo a cultura corporal, numa perspectiva histórica, com o objetivo de elevar o pensamento teórico dos estudantes em busca da emancipação humana. Essa proposta pedagógica estabelece nexos com a Pedagogia Histórico-Crítica, e define um projeto histórico socialista como forma de superação do atual modo de produção capitalista.

5. OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DO PST/MAIS EDUCAÇÃO

Nesse capítulo, tratamos dos documentos responsáveis pelas questões pedagógicas do Programa Segundo Tempo, sendo os textos que fundamentam o PST e o Esporte Educacional, o Caderno de Apoio Pedagógico e as videoconferências dos anos de 2011 e 2012. No primeiro momento realizamos o levantamento das principais informações referentes aos documentos, e na segunda parte do capítulo, realizamos a análise dos dados, tomando como referência a concepção de formação e a metodologia adotada pelo programa.

5.1 Levantamentos de dados documentais

Um dos documentos que são utilizados como suporte didático para os educadores do PST, Fundamentos Pedagógicos para o Programa Segundo Tempo: 1º Ciclo Nacional de Capacitação dos Coordenadores de Núcleo, é uma tentativa de materializar o “esforço empreendido pela Secretaria Nacional de Esporte Educacional e expressa a determinação do Governo Federal, através do Ministério do Esporte, de ampliar o acesso ao esporte e ao lazer como direitos sociais de todos os cidadãos” (BRASIL, 2008, p.5). Seu principal objetivo é “apresentar os pressupostos filosóficos e pedagógicos bem como as estratégias metodológicas que sustentam a proposta de um projeto de esporte educacional cujos compromissos políticos de inclusão social foram pautados, embora de forma breve, neste texto introdutório” (Ibid., Ibid., p.11).

O esporte é tratado no âmbito da cultura, sendo compreendido como patrimônio universal da humanidade na perspectiva da Cultura Corporal do Movimento Humano (CCMH). A partir dessa concepção foram organizados alguns temas que norteiam a capacitação dos integrantes do sistema do PST, que dentre estes, no qual destacamos o trato da Educação para o Desenvolvimento do Humano pelo Esporte, o foco dado ao desenvolvimento das Habilidades Esportivas, a Metodologia de Ensino dos Esportes e o processo Avaliativo (Ibid., Ibid.).

A construção desse material de cunho pedagógico tem a incumbência de referenciar as ações do PST, buscando alcançar, segundo o próprio documento, os objetivos propostos pelo programa. A Educação é pautada no âmbito do Desenvolvimento Humano, como contribuição no avanço das “potencialidades inatas do ser humano.” Essa concepção, propõe quatro pilares

da educação para o século XXI, que de acordo com a UNESCO¹³, são: ser, conviver, conhecer e fazer. Através desses pilares, serão gerados um conjunto de competências, “aprender a ser – conjunto de competências pessoais; aprender a conviver - competências relacionais; aprender a fazer - competências produtivas; aprender a conhecer - competências cognitivas” (Ibid., Ibid., 35).

As ações pedagógicas do educador deverão estar diretamente relacionadas com essas competências, expressando os valores da educação para o desenvolvimento humano pelo esporte, balizando a seleção dos conteúdos e a metodologia a ser utilizada, buscando a concretização das quatro competências básicas.

Além do mais, é preciso que os educandos aprendam a aprender e dominem o processo de produção e gestão do conhecimento, adquirindo as ferramentas essenciais que lhes permitam conduzir a própria aprendizagem (aprender a aprender), transmitir os conhecimentos adquiridos (ensinar o ensinar) e construir seu próprio conhecimento (conhecer o conhecer), de forma cada vez mais autônoma e competente (Ibid., Ibid., 38).

No documento aparecem de forma explícitas duas proposições pedagógicas da Educação Física: a Desenvolvimentista e a Aptidão Física. O esporte é tratado como um elemento da cultura corporal de movimento humano, tendo como um de seus objetivos. “O esporte, a dança, a ginástica, as artes cênicas... são manifestações culturais diretamente relacionadas às diversas possibilidades de expressão do movimento corporal humano. Enfim, homens e mulheres deram sentido a Cultura Corporal do Movimento Humano” (Ibid., Ibid., 59).

De acordo o que consta no material pedagógico, observa-se algumas afirmações: “Temos a convicção que o desenvolvimento da aptidão física é um conteúdo relevante nos programas de esporte educacional.” E que, “A educação para a promoção da saúde é conteúdo importante a ser tratado no planejamento didático do esporte educacional” (Ibid., Ibid., p.64).

Os dados apontam uma ênfase na orientação pedagógica do PST baseada numa concepção desenvolvimentista, priorizando através da prática esportiva o desenvolvimento das habilidades motoras:

“O processo de aquisição e desenvolvimento de habilidades motoras, especificamente as relacionadas à aprendizagem do esporte, contribui para o aperfeiçoamento das capacidades e habilidades individuais; promove o equilíbrio funcional da criança nas atividades de vida diária e no brincar; fortalece as relações interpessoais entre pares e educadores; e, aumenta a exposição do indivíduo em diferentes ambientes. As

¹³ Relatório Jaques Delors, 1998 – “Educação, um tesouro a descobrir”.

múltiplas dimensões evocadas pela prática esportiva permitem uma riqueza de contribuições para o processo desenvolvimental da criança, tendo como gênese o indivíduo e sua motricidade num ambiente específico de aprendizagem, onde ele é, e manifesta-se como um sujeito ativo no processo de ensino” (Ibid., Ibid., p.67).

A metodologia de ensino dos esportes no marco do Programa Segundo Tempo apresenta uma concepção de ensino-aprendizado dos esportes, relacionada com os processos de desenvolvimento humano. Esse processo é denominado de Sistema de Aprendizagem e Desenvolvimento Esportivo (SADE), o qual foi idealizado especificamente para o PST.

O processo metodológico de ensino das diferentes modalidades esportivas do Programa Segundo Tempo sugerido enfatiza primeiramente as formas de ensino-aprendizado incidental e, posteriormente, os denominados processos intencionais, formais de ensino-aprendizagem direcionados para melhorar a compreensão tática do aluno, em síntese, para desenvolver sua capacidade de jogo” (Ibid., Ibid., p.82).

Esses procedimentos pedagógicos são no sentido de capacitar os profissionais do PST, visando, através do esporte, o desenvolvimento de capacidades motoras, técnicas, táticas, psicológicas, entre outras, para atingir graus de competências nos indivíduos. “Procura-se o aprimoramento de habilidades cognitivas, motoras e esportivas, bem como de atitudes, entendidas como a soma dos comportamentos latentes e os visíveis na ação, perante as situações defrontadas nos esportes” (Ibid., Ibid., p.84).

A aprendizagem através do SADE, se dá de acordo a aquisição de experiências, que segundo o documento pedagógico, pode ocorrer de duas diferentes formas: Incidental: apoiam-se no princípio de experimentar jogando, se aprende sem ter esse objetivo e, ao jogar, se aprende. Intencional: ou formal. Ênfase em processos conscientes, intencionais de aquisição de conhecimento e aprendizagem (BRASIL, 2008, p. 85).

Além da busca do desenvolvimento das habilidades e das capacidades dos indivíduos, o PST visa também uma formação da personalidade do sujeito através do esporte, de acordo com sua metodologia de ensino que diz preservar a infância da criança oportunizando o jogar para aprender (aprendizado incidental), e o aprender jogando, o que é caracterizado como aprendizado intencional.

Verifica-se também nos Planos de Aulas¹⁴ analisados nesse documento, que em seus objetivos propostos, o registro de forma predominante da busca das capacidades motoras

¹⁴ Os Planos de aula constam no documento analisado “Fundamentos Pedagógicos para o Programa Segundo Tempo: 1º Ciclo Nacional de Capacitação dos Coordenadores de Núcleo”.

exigidas através das práticas esportivas e o desenvolvimento de habilidades específicas para cada esporte. Não é perceptível nenhuma coerência com o que propõe o objetivo do PST, que segundo sua proposta pedagógica é “promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida” (BRASIL, 2009, p.8).

O manual do programa nega a ideia de “caça talentos” ou de buscar formar uma geração esportiva através do PST, e propõe ações que considere os interesses das crianças, adolescentes e jovens pelo esporte. O esporte educacional como forma de atividade física, deveria contribuir para a inclusão social, a cidadania, o bem estar mental e a aptidão física, possibilitando uma ampla vivência e formação humana.

Um ponto de destaque nessa nova significação atribuída ao esporte no Programa Segundo Tempo é que o esporte ultrapassa a ideia de estar voltado apenas para o ensino das técnicas, táticas e regras dos esportes, embora inclua esses aspectos. Muito mais que isso, cabe aos professores e monitores de Educação Física vinculados ao Programa Segundo Tempo problematizar, interpretar, relacionar, desenvolver com seus alunos as amplas manifestações da cultura corporal, de tal forma que os alunos compreendam os sentidos e significados impregnados nas práticas corporais. (BRASIL, 2009, p.209)

O material pedagógico sugere que o professor do Programa Segundo Tempo, pressuponha que o programa não “visa exclusivamente ao rendimento”, e que dever estar evidente para os alunos, e que seja respeitada todas as formas de habilidades e as diferentes afinidades com os conteúdos da cultura corporal, valorizando as diferentes formas de expressões.

Aqui, ao afirmar que não “visa exclusivamente ao rendimento”, fica claro que de alguma forma busca atingir o rendimento. Pode não fazê-lo de forma exclusiva, mas o faz.

Nos Cartões de recurso pedagógico foi identificado a orientação para o desenvolvimento de determinadas habilidades referentes a cada jogo ou atividade física, além de atividades relacionadas ao conhecimento e compreensão de aptidão física e saúde.

Constam nesses cartões algumas atividades planejadas para desenvolver habilidades aplicadas em jogos como: lançamento, recepção, pontaria, rebatidas e jogos; jogos de bater e lançar com atividades planejadas para o desenvolvimento de habilidades para lançar, arremessar, rebater e recepcionar; jogos de invasão, com atividades planejadas para o desenvolvimento de habilidades para movimentar-se com a bola, passar e receber com e sem marcação, jogos em equipe e inclusão; movimentação e habilidades, para desenvolver

determinadas habilidades para o rolamento, arremesso, batida e chute.

Fica evidente que nos cartões, as orientações predominantes se restringem aos aspectos biológicos através da busca do desenvolvimento de habilidades motoras e o aprimoramento da técnica.

As videoconferências são utilizadas também como instrumento pedagógicos para orientar as escolas no desenvolvimento das ações do PST nos espaços escolares. Foram analisadas as videoconferências que estão disponíveis no site do Ministério do Esporte, sendo elas a de 2011 e de 2012.

Nelas constamos a defesa do esporte educacional na escola, a negação de que esse esporte tenham uma visão de escolinha e de formação de atletas.

Amauri Aparecido Bássoli, um dos Coordenadores do Programa, em sua palestra na videoconferência diz que é preciso estimular as crianças para uma vida ativa evitando o sedentarismo, e que ao trabalhar as habilidades motoras torna as crianças competentes e também aumenta a autoestima das crianças. Ele chama a atenção para um detalhe, que em hipótese alguma as ações devem ser trabalhadas fora da Proposta Pedagógica da Escola. Na sua fala também fica evidente a questão do desenvolvimento motor e a iniciação esportiva.

O movimento é colocado como instrumento principal nesse processo, o qual precisa ser otimizado no processo educacional. O movimento entendido como ação que permite aos indivíduos acessar o mundo.

Ricardo Peterson também fala da importância do movimento, e que se deve proporcionar experiências motoras para as crianças, visando a formação integral do indivíduo.

Já a Professora Laila Aburachid, em sua palestra, afirma o esporte no Mais Educação como estímulo e prática prazerosa para um futuro esportivo emancipado. Coloca a necessidade de levar uma educação transformadora para as crianças.

Utiliza como método o ensino incidental ou informal e o intencional ou formal. Na corrente incidental o professor deixa as crianças mais a vontade, com menos intervenção. A partir dos 12 e 14 anos na fase de orientação, o ensino deixa de ser incidental e passa a ser intencional, com repetições de técnicas e habilidades específicas. A professora fala da perspectiva pedagógica para Ensinar: sobre o esporte e através do esporte, e cita Gotani como referência nesse processo. Ensinar sobre o esporte: utiliza aspectos da biologia numa atividade física; e é necessário entender porque ela (a criança) está fazendo aquela atividade. O Ensinar através do esporte aparece como a principal finalidade: utiliza o esporte como meio; ensina valores como conviver com o outro.

A professora enfatiza a importância dos monitores utilizarem os cadernos de apoio e

explica que os mesmos vêm de uma metodologia inglesa de ensino, similar a iniciação esportiva universal do Brasil e a escola da bola da Alemanha, tem toda essa base incidental. Segundo Greco, “os procedimentos de “deixar jogar” e de “aprender fazendo” são priorizados” (GRECO, 2009, p. 12). Percebe-se nessa metodologia uma forte ligação com os princípios da Pedagogia das competências, pois, ainda de acordo com Greco, “assim, através do jogar, almeja-se construir alternativas para que as crianças/adolescentes aprendam a ser, a fazer, a conhecer e a conviver” (GRECO, 2009, p. 18).

Os cadernos são elaborados através de uma parceria com o Conselho britânico e está vinculado ao Programa de Inspiração Internacional dos Jogos de Londres de 2012 de apoio as atividades esportivas e recreativas de formação.

Percebe-se que essas orientações pedagógicas estão mais voltadas para a iniciação esportiva, valorizando os aspectos biológicos para aplicações de técnicas e desenvolvimentos de habilidades específicas, do que o ensino do esporte numa perspectiva crítica e emancipadora.

4.2 Análises dos Fundamentos Pedagógicos do PST/Mais Educação

4.2.1 Concepção de Formação

A concepção de formação do PST/Mais Educação apresenta-se de forma unilateral, a qual propõe uma orientação ancorada numa proposta pedagógica que tem como objetivo gerar um conjunto de competências no indivíduo. Essa proposta será denominada por Duarte (2011), como Pedagogia do Aprender-a-Aprender, que segundo ele “trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos.” Isso pressupõe uma ideologia de manutenção da sociedade capitalista, na medida em que não se propõe a ser crítica radical ao sistema.

Essa proposta pedagógica se apoia numa política internacional de educação via UNESCO¹⁵, que defende quatro pilares para a educação, os quais são responsáveis por gerar as

¹⁵ Em 1996 foi publicado pela UNESCO, o relatório da comissão internacional presidida por Jacques Delors, que durante o período de 1993 a 1996 trabalhou na elaboração de diretrizes para a educação mundial para o próximo século. Esse relatório foi publicado no Brasil em 1998 (DELORS, 1998), com apoio do Ministério da Educação e com apresentação assinada pelo ministro Paulo Renato Souza. Por certo que tal detalhe está longe de ser secundário, o que pode ser notado pelo objetivo expresso pelo próprio ministro: Delors contribuirá para o processo em que, de modo especial, se empenha o Ministério da Educação, qual seja, o de repensar a educação brasileira (in DELORS, 1998, p. 10 apud DUARTE, 2011, p.69).

seguintes competências: “aprender a ser – conjunto de competências pessoais; aprender a conviver - competências relacionais; aprender a fazer - competências produtivas; aprender a conhecer - competências cognitivas” (BRASIL, 2008, p. 35). É nesse sentido que essa concepção propõe uma educação para o Desenvolvimento Humano. Isso se configura como um projeto educativo de formação para promoção de saberes alinhado com o projeto neoliberal, através a priorização das competências, atribuindo ao indivíduo uma formação de consciência individual, atribuindo-lhe a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso.

Em virtude dessas competências os conteúdos escolares são secundarizados, ao lhe atribuir uma menor importância, passando para a escola uma responsabilidade do desenvolvimento de competências, esvaziando dessa forma os currículos escolares. Sendo assim, o esporte aparece como meio de desenvolver essas competências.

Essa pedagogia, que para Duarte (2001) será denominada como Pedagogias do Aprender-a-Aprender, está estritamente vinculada aos interesses do Capital, no desenvolvimento de competências articuladas aos interesses do mercado, tornando assim os indivíduos como sendo os próprios culpados por sua condição de desempregabilidade.

Segundo o autor,

Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos (DUARTE, 2001. p.4).

Ainda de acordo com o referido autor, essas pedagogias não propõe uma formação que vislumbre uma transformação social, buscando uma superação da atual forma de gerir a sociedade, ela escamoteia o movimento da luta de classes no sistema capitalista, mascarando e naturalizando as contradições impostas pelas desigualdades sociais, e dessa forma, objetiva a adaptação do sujeito ao modelo de sociedade vigente, e com isso, deixa de instrumentalizar os alunos para uma crítica radical do sistema. Dessa forma, torna-se inviável o desenvolvimento de uma educação integral que vise a emancipação dos indivíduos, segundo Maciel:

Educar integralmente o ser, só é possível numa sociedade onde as relações sociais não sejam regidas pelo mercado. O homem só pode emancipar-se numa sociedade sem classes sociais, onde as relações de trabalho não reflitam a situação de alienação imposta pelo modo de produção capitalista. (MACIEL, 2014, p. 54)

Temos total acordo com Duarte, quando ele defende a tese de que “a adesão a esse lema implica necessariamente a adesão a todo um ideário educacional afinado com a lógica da sociedade capitalista contemporânea (DUARTE, 2011, p.66). Pois essa concepção pedagógica nega os conteúdos considerados clássicos¹⁶, dá uma valoração negativo ao professor ao secundarizar sua intervenção no processo educativo e com isso acaba por negar a função social da escola. Nesse sentido, percebe-se uma notória contradição nos dados levantados, pois ao mesmo tempo que se anuncia um processo de democratização do acesso ao conteúdo esporte, adota-se uma concepção pedagógica que vai de encontro a transmissão do saber sistematizado, como o esporte enquanto elemento da cultura corporal, e supervaloriza o saber espontâneo através das experiências cotidianas.

A ideia de Desenvolvimento Humano contida nos documentos Pedagógicos do PST, parte da concepção de Educação do “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”, também conhecido como Relatório Jacques Delors (1998). Para Duarte, “Os limites (ou os compromissos) ideológicos da comissão ficam evidentes na sua concepção de que a solução está em transformar a educação, que passaria de motor do desenvolvimento econômico a motor do desenvolvimento humano” (DUARTE, 2001, p.75). No minucioso estudo deste Relatório, realizado por Duarte (2001), ele esclarece a contradição que há nessa concepção de Educação, pois, aborda o desenvolvimento econômico como consequência do processo educacional, e ao tentar estabelecer uma solução para esse crescimento desenfreado, apresenta uma concepção de educação que esteja para além do crescimento econômico, ampliando para o desenvolvimento humano. Dessa forma são invertidos os polos educação e sociedade, ao não compreender a sociedade como polo determinante nesse processo, e a educação como determinada, mesmo que sabendo que ela exerce uma determinada influencia na sociedade.

Essa contradição encontrada por Duarte nas suas análises do Relatório, por tabela, identificamos também nos documentos que balizam o Pedagógico do PST, tanto nos escritos como também nos vídeos conferências analisadas. São inúmeras a quantidades de vezes que se repetem a expressão “Desenvolvimento Humano”, que seria alcançado através do esporte educacional.

Os documentos analisados, ao orientar pedagogicamente o trato com o conteúdo

¹⁶ O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se afirmou como fundamental, como presencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho (SAVIANI, 2012, p.13).

esporte, fundamentam-se em algumas proposições pedagógica da educação física, propondo uma direção no processo de formação no interior da escola através do PST/Mais Educação. Aparecem de forma explicitas duas concepções de abordagem pedagógicas, a Desenvolvimentista e a Aptidão Física, logo, percebemos que há uma confusão na proposta pedagógica do programa. A primeira define como seu objeto de ensino o Movimento Humano¹⁷, já a segunda tem como objeto de ensino a Aptidão Física voltada a saúde. Os documentos ao tratar das duas abordagens¹⁸ como se fosse uma, mais confunde do que orienta os educadores.

De acordo com Silva (2011), a partir do estudo das proposições pedagógicas da Educação Física, sobre a abordagem Desenvolvimentista ele expõe que:

[...] permite localizar na concepção desenvolvimentista, no que diz respeito à concepção de formação humana, a sua vinculação com a perspectiva da formação unilateral, sobretudo, por restringir a formação das novas gerações apenas ao desenvolvimento de habilidades motoras, nessa perspectiva a tarefa que cabe à Educação Física é o desenvolvimento das capacidades perceptivo-motoras e das capacidades físicas (SILVA, 2011, p.61-62).

Nesse caso específico, caberá ao PST/Mais Educação, através do esporte, a prioridade no desenvolvimento das capacidades perceptivo-motoras e das capacidades físicas, tendo como objetivo a aprendizagem do movimento.

Quanto a abordagem pedagógica da Aptidão Física que também orienta o programa, ainda de acordo com os estudos de Silva (2011), essa concepção direciona para uma formação unilateral, numa perspectiva hegemônica de educação, não tecendo uma crítica a atual forma de produção e reprodução da vida, a qual, se feita poderia deixar claro para os indivíduos, de

¹⁷ SILVA, William José Lordelo. Crítica à Teoria Pedagógica da Educação Física: Para além da Formação Unilateral. Salvador, 2011.

¹⁸ Adroaldo Cezar Araújo Gaya e Lisiane Torres e Cardoso são os dois principais formuladores que tratam das orientações nessas duas perspectivas de abordagens e eles apresentam nos seus Currículos Lattes uma vasta formação nessa linha teórica do trato com o esporte.

Adroaldo Cezar Araújo Gaya - Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1973), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1985), Livre Docente em Treinamento Desportivo pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1985) e doutorado em Ciências do Desporto pela Universidade do Porto (1994). Atualmente é professor titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor de epistemologia e metodologia da pesquisa em educação física e ciências do esporte em cursos de graduação e pós-graduação.

Lisiane Torres e Cardoso - Possui graduação em Licenciatura Em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1989), mestrado em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1998) e doutorado em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Foi Coordenadora da Comissão de Graduação em Educação Física da UFRGS nos períodos 2008-

que forma são acessados as produções humanas, inclusive de que forma se dá o acesso aos elementos da cultura corporal e em particular as práticas esportivas, logo, essa abordagem encontra-se inserida nos interesses da classe dominante. Essa concepção utiliza-se da prática esportiva para promover um estilo de vida ativo, numa perspectiva de aptidão física voltada para a saúde. Aqui percebe-se que as orientações pedagógicas estão voltadas também para o rendimento esportivo, valorizando os aspectos biológicos para aplicações de técnicas e desenvolvimentos de habilidades específicas, em detrimento do ensino do esporte numa perspectiva crítica e emancipadora.

Sobre a abordagem da Aptidão Física, é possível apontar que a mesma

[...]permite identificar no que se refere à concepção de formação, a vinculação desta proposição pedagógica com a concepção da formação unilateral do homem, sobretudo, por não contestar a concepção de formação defendida pela perspectiva pedagógica hegemônica na Educação Física escolar, a perspectiva da aptidão física, se apresentando como versão mais atualizada dessa referida concepção (SILVA, 2011, p.62).

Percebe-se nessa concepção, uma defesa de que se deve ajustar os indivíduos às características da sociedade moderna, buscando a promoção da saúde, através da prática esportiva, sem questionar o sistema capitalista, sendo que este é o causador dos males dessa sociedade.

Nos cartões ficam evidentes, através dos objetivos propostos, o foco no desenvolvimento de habilidades motoras e no aprimoramento das técnicas.

Apesar dos materiais negarem a ideia de “caça talentos” ou de buscar formar uma geração esportiva através do PST, os dados observados apontam para uma orientação no sentido de formar atletas.

Observamos também uma perspectiva de formação através do esporte, voltada para uma educação cidadã e para ascensão social. O esporte educacional como forma de atividade física, contribui para a inclusão social, a cidadania, o bem estar mental e a aptidão física, possibilitando uma ampla vivência e formação humana (BRASIL, 2009). O Ministério do Esporte que propôs o PST, também deixa explícito sua intenção com o programa. “O Ministério do Esporte procura orientar suas ações no sentido de promover a inclusão social e superar os problemas que afligem as camadas menos favorecidas da população” (ME - SNEED, 2007, p.2, Apud BRASIL, 2008, p.10).

Aqui, o Esporte aparece também como forma de correção das mazelas da sociedade capitalista, sendo que a prática esportiva deveria ser utilizada como recurso para prevenir os

jovens contra o mundo do crime. Segundo (Melo, 2005, p.82), “assim, o esporte seria o ‘antídoto’ perfeito para coibir tais práticas, uma espécie de analgésico social, sempre numa perspectiva conservadora de controle social.” No entanto, constatamos que nessa concepção o esporte é projetado como forma de uma ação política que seja capaz de alterar danos causado por ordem estrutural da sociedade moderna. Portanto, tal estratégia do PST, acaba cumprindo mais a tarefa de escamotear os problemas sociais que são inerentes à própria lógica do capital.

Essa forma de vivenciar o esporte é denominada por Melo (2005), de “esporte social”, atribuindo a prática esportiva a inclusão social. Esse discurso fica claro nos documentos de orientação pedagógica, porém, o que não fica evidente é de que forma o acesso à prática esportiva poderá cumprir essas atribuições? De que forma o esporte pode incluir uma criança que é considerada excluída pela sociedade? Essas respostas, não alcançamos nas análises dos documentos.

Dessa forma, a escola sofrerá um desvio de função, ao mesmo tempo em que lhe é atribuída várias outras. Sua atribuição primeira de socializar os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, tornar-se-á secundarizado, em virtude de outras que são impostas pelo programa (PST) dentro da escola.

4.2.2 Metodologia do PST

O PST/Mais Educação utiliza uma metodologia específica para o trato com o esporte, através da forma de ensino-aprendizado incidental e na sequência o intencional. Esse método de ensino propõe uma adaptação dos indivíduos com o ambiente e com as tarefas.

O processo metodológico de ensino das diferentes modalidades esportivas do Programa Segundo Tempo sugerido enfatiza primeiramente as formas de ensino-aprendizado incidental e, posteriormente, os denominados processos intencionais, formais de ensino-aprendizagem direcionados pela melhoria da compreensão tática do aluno, em síntese, para desenvolver sua capacidade de jogo” (BRASIL, 2008, p. 82).

Nessa perspectiva metodológica de ensino, esses princípios pressupõe uma educação por etapas, ancorando-se na concepção de ensino piagetiana, onde a criança apreende a medida que se desenvolve. Já que a corrente incidental o professor deixa as crianças mais a vontade, com menos intervenção do professor e só a partir dos 12 e 14 anos na fase de orientação, o

ensino deixa de ser incidental e passa a ser intencional, com repetições de técnicas e habilidades específicas.

Vê-se nesse método que o ensino é orientado de forma etapista por determinantes biológicos, e minimizando a intervenção do professor no processo educacional, além de estar voltada para formação de atletas. De acordo com (MARTINS, 2011, p. 240), “se é fato que a educação escolar promove desenvolvimento, também é fato que o desenvolvimento não resulta de qualquer modelo de educação escolar.” Nesse sentido, entendemos que essa metodologia não avança no processo de desenvolvimento do ser humano, ao colocar a aprendizagem como dependente do processo de desenvolvimento, não compreendendo-o de forma dialética.

Segundo Marsiglia (2013), a lógica interna do desenvolvimento psíquico infantil está vinculada ao processo educativo, e a compreensão das leis que regem esse desenvolvimento constitui uma condição fundamental para o referido processo. Entendemos que nesse processo é fundamental o papel do professor, na função de transmitir os conhecimentos historicamente elaborados, pois na lógica do desenvolvimento do psiquismo, depende de ações externas. De acordo com Martins (2011) o auto controle do indivíduo é conquistado através de operações sociais. “Por isso, consideramos que o adulto (no caso, o professor) “cede de empréstimo” o desenvolvimento de seu psiquismo às crianças” (MARTINS, 2011, p. 235).

Fazem-se importantes dois destaques em relação a esse processo. O primeiro refere-se ao papel do adulto. Vemos aqui que o papel do mediador do adulto é fundamental, pois como já nos dizia Leontiev (1978), a atividade humana objetivada não se apresenta de forma imediata para a apropriação da criança, mas exige a mediação do adulto que explicita os traços da atividade humana objetivada e cristalizada nos objetos da cultura e forma na criança a atividade adequada: ‘nos objetos, não está escrito ou indicado diretamente os modos de emprego, sendo assim, a criança não pode descobri-los por meio de simples manipulações, sem orientação do adulto, sem um modelo de ação’ Lazaretti (2008 apud MARSIGLIA, 2013, p. 87).

Dessa forma percebe-se a necessidade da mediação no processo de apropriação da criança, evidenciando a importância do adulto (o mais experiente) nessa etapa. Apenas a disponibilidade de objetos para a exploração por parte da criança, para sua livre descoberta, não é suficiente para apropriação da cultura por parte do indivíduo. Como o desenvolvimento não se produz de forma espontânea e esse avança na medida em que há a apropriação da cultura, o trabalho do professor é crucial nesse processo.

De acordo com Araújo (2008), ao analisar os estudos de Greco e Silva (2008), o qual é baseado nesta mesma metodologia, coloca o jogo como forma de aprendizado na fase do ensino

incidental, explorando nesse processo as brincadeiras populares, e ao atingir a fase formal, há a promoção de talentos dos participantes, visando a iniciação esportiva.

As análises da metodologia do PST/Mais Educação, apontam que as orientações pedagógicas não direcionam para uma formação crítica do indivíduo através do esporte, pois nega ou minimiza a intervenção do professor nos primeiros anos de momento, sugerindo que na segunda etapa se dê o processo de pedagógico direcionado. Constata-se aqui elementos característicos da pedagogia do aprender-a-aprender, ao afirmar que a criança aprende sozinha, sem uma ação intencional do professor. Corroborando com Araújo (2008), “Nessa perspectiva a criança aprende à medida que se desenvolve e não à medida que vivencia o ensino. Caracteriza-se por uma abordagem construtivista que defende o desenvolvimento marcado por etapas biologicamente determinadas” (ARAÚJO, 2008, p.42).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como problema identificar as contradições apresentadas nas concepções teóricas-metodológicas que sustentam os fundamentos pedagógicos do esporte educacional no Brasil.

Diante da análise dos documentos que balizam o PST/Mais Educação, foram identificadas algumas contradições nos instrumentos pedagógicos, os quais são responsáveis de dar o direcionamento para a materialização do esporte educacional.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram elencadas três hipóteses, sendo que a primeira se referiu a existência de uma base construtivista no esporte educacional no Brasil, ancorada no Relatório Delors – cidadania (os pilares para a educação do novo milênio); no entanto, essa hipótese foi confirmada ao constatarmos que a ideia de Desenvolvimento Humano contida nos documentos Pedagógicos do PST, parte da concepção de Educação do “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”, também conhecido como Relatório Jacques Delors (1998). Sendo assim, confirma-se que o PST/Mais Educação está ancorado nas correntes educacionais contemporânea como a Pedagogia das Competências, a qual Duarte (2001) denominou de Pedagogia do Aprender-a-Aprender, a qual legitima a ausência da transmissão de conteúdo por outra pessoa, focando o desenvolvimento da aprendizagem pelo próprio indivíduo. Dessa forma, constatamos uma contradição, quando remetido ao que os documentos pedagógicos anunciam: a oferta de uma Educação de Tempo Integral, se propondo a oferecer mais escolarização.

O referido estudo aponta também para a confirmação da segunda hipótese: o esporte educacional para se legitimar precisa se justificar pela iniciação esportiva, através da Aptidão Física (formação de atletas). Logo se constata que há uma confusão na orientação pedagógica ao referenciar duas concepções de abordagens pedagógicas, a Aptidão Física e a Desenvolvimentista, tratando-as como complementares. Dessa forma, destacamos que, ainda que o PST/Mais Educação propague o discurso de promoção da inclusão social através do acesso ao esporte educacional, não identificamos uma relação direta com as propostas pedagógicas adotadas.

O trato pedagógico do esporte educacional no PST/Mais Educação através dessa abordagem pedagógica, não se propõe a ser crítica ao atual modelo de sociedade, apesar de seu público alvo ser estudantes que estão em condições de vulnerabilidade social. O que constatamos através das análises é que a orientação pedagógica para a formação através do

esporte educacional acaba se tornando um instrumento que serve mais para a legitimação das desigualdades e do próprio sistema do capital, do que para uma formação que se propõe ser integral.

De acordo com as análises dos documentos, verifica-se a confirmação da terceira hipótese levantada, sendo que realmente essa nova síntese está ancorada naquilo que se convencionou chamar de “esporte social” – (Esporte para combate à vulnerabilidade social e como meio de ascensão social). A própria escolha do público alvo que são as crianças, jovens e adolescentes em condições de vulnerabilidade social, já evidencia a utilização do esporte educacional como instrumento de combate à desigualdade social, na busca de uma suposta inclusão social do público alvo, ao mesmo tempo que, atribui ao esporte a responsabilidade de possibilitar ao indivíduo uma determinada ascensão social.

Percebe-se através das análises que o PST/Mais Educação apesar de se reivindicar como Educação Integral, não condiz com a realidade, pois deixa evidente a ideia de uma educação de ordem compensatória, que está voltada mais para o cuidar do que para o ensinar, uma vez que seu público alvo carece de outras questões sociais que vão muito além do acesso à prática esportiva. O Programa apresenta-se como uma alternativa de uma provável correção social, que por sua vez acaba sobrecarregando a escola, atribuindo-lhe uma função que não lhe é própria.

Dessa forma, passa a prevalecer uma política de cunho assistencialista em detrimento de uma política verdadeiramente educacional que possa realmente almejar uma formação integral do indivíduo.

No que tange à Metodologia de Ensino que consta nas orientações pedagógicas do PST/Mais Educação, essa está ancorada numa concepção de ensino piagetiana, onde a criança aprende à medida que se desenvolve. Esse método define suas correntes de forma de ensino, onde o primeiro refere-se ao método incidental, cujo professor nas atividades propostas, deixa as crianças livres, sem dá ênfase nas intervenções do docente, onde a aprendizagem se dá de forma espontânea. Só a partir da faixa etária dos 12 e 14 anos, é que passa a ter intervenções mais direcionadas pelo professor, assim, o ensino deixa de ser incidental passando a ser intencional.

Os dados constitutivos desse estudo identificam que o PST/Mais Educação da forma que ele está sendo orientado pedagogicamente, vai na contramão da proposta de uma educação integral, pois está ancorado em pedagogias que não dão conta de propor uma formação para além do capital, na perspectiva do alcance da omnilateralidade, onde o indivíduo possa entender a realidade social que ele está inserido, sendo instrumentalizado para intervir de forma crítica nesse processo. Diante disso é que reivindicamos a teoria histórico-crítica da educação como

instrumento capaz de formar o indivíduo consciente do seu posicionamento na luta de classes, desenvolvendo as capacidades humanas através da construção social.

Atrelado aos princípios da teoria Histórico-Crítica, apontamos a abordagem pedagógica da Educação Física, a Crítico Superadora, como sendo um referencial capaz de tratar o conteúdo esporte na perspectiva de formação da omnilateralidade. Se propõe a formar uma consciência de classe nos indivíduos, eleva seu padrão cultural e não só questiona o atual modo de produção e reprodução da vida, mas também chama a responsabilidade de apontar um outro projeto histórico, que supere a sociedade de classes assim como as contradições impostas pelo capital.

Defendemos um programa no âmbito do esporte que de acordo com Taffarel e Santos Junior, contemple cinco dimensões básicas:

1. sólida formação inicial e continuada propiciada por uma consistente base teórica a todos os que vão desenvolver práticas no campo do esporte, sejam elas profissionais ou não;
2. as condições objetivas de trabalho, espaços tempos, equipamentos, materiais;
3. alterações na organização do processo de trabalho, no trato com o conhecimento, nos objetivos e avaliação das práticas corporais enquanto política cultural;
4. salários dignos e planos de cargos e salários para os trabalhadores da área de esporte e a incorporação no salário mínimo dos trabalhadores brasileiros de um percentual para as práticas esportivas de lazer;
5. consistente base organizativa, reivindicatória e confrontacional dos setores envolvidos e interessados pelas qualidades das práticas esportivas dentro de uma perspectiva de um projeto histórico para além do capital. (TAFFAREL E SANTOS JÚNIOR, 2009, p. 85)

É sustentado nesses princípios que defendemos um Programa que garanta à nova geração o acesso aos bens produzidos pela humanidade, de modo que esse acesso não ocorra em detrimento da função social da escola e nem seja oferecido de qualquer forma sob quaisquer condições, mas sim, com as condições necessárias para que haja de forma qualificada a apreensão do conhecimento historicamente elaborado, visando a Educação Integral do indivíduo. Identificamos que a Pedagogia Histórico-Crítica possui um aporte teórico suficiente para oferecer um salto qualitativo no processo de ensino aprendizagem desse Programa. Contudo não se trata de humanizar o capital, nem reformular o esporte nem tão pouco tratar o esporte como antídoto das mazelas sociais.

No processo de construção da pesquisa e diante dos resultados obtidos, identificamos que há uma necessidade de aprofundarmos os estudos sobre o Esporte Educacional do país, a política de educação integral e de tempo integral, assim como os Programas que adentram as escolas com essas perspectivas

REFERÊNCIAS

AMARAL, Elaine Abrahão. **ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: espaço de construção ou de precarização do processo educacional?** Revista de Magistraldo de Filosofia, nº 8 – Anápolis – 2012. Retirado do site: <http://catolicadeanapolis.edu.br/revmagistro/?page_id=152>. Acesso em: 05/05/2015.

ASSIS DE OLIVEIRA, Savio. **Reinventando o esporte: possibilidades da prática pedagógica.** 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 1977.

BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução.** 3 ed. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. – 136 p. – (Coleção educação física).

BUENO, Luciano. **Políticas Públicas do Esporte no Brasil: razões para o predomínio do alto rendimento.** 2008.

CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. **A escola de tempo integral: desafios e possibilidade.** Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr./jun. 2011

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, 2002, p. 247-270.

CAVALIERE, Ana Maria. **Tempo de escola e qualidade na educação pública.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, 2007, p. 1015-1035.

DELORS, Jaques. **Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.** Brasília, julho de 2010.

DUARTE, Newton. **As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento.** Universidade Estadual Paulista. Revista Brasileira de Educação, 2001.

DUARTE, Newton. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?** Polêmicas do nosso tempo – Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DUARTE, Newton. **Vigotski o “Aprender-a-Aprender”:** Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. **Contratempos... Contra-turnos... Contradições... Limites e possibilidades de uma política de escolarização em tempo integral.** ANPEDE SUL, 2008.

FERNANDES, Fernanda Oliveira, FERREIRA, José Heleno. **Educação em tempo integral:**

novos desafios para a educação no Brasil.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do trabalho pedagógico e da didática.** Magistério: formação e trabalho pedagógico. Papirus, 2003

GNECCO, Luiz Paulo. **Materialismo Dialético e Histórico.** São Paulo, 20 de dezembro de 1988.

GONÇALVES, Antônio Sérgio. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral.** Artigo publicado no “Cadernos Cenpec” n.º 2 – Educação Integral – 2º semestre 2006.

GRECO, Pablo Juan. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos: iniciação esportiva universal, aprendizado incidental–ensino intencional.** Belo Horizonte. UFMG, 2012.

LECLERCL, Gesuína de Fátima Elias e MOLL, Jaqueline. **Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 45, 2012.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte, 1978.

LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, Dermeval (orgs). **Marxismo e Educação. Debate contemporâneo** – Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2005.

MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho e PATTARO, Rita de Cássia Ventura. **Educação integral e a perspectiva histórico-crítica: aproximações possíveis.** Santa Maria, 2014.

MACIEL, Cosme Leonardo Almeida. **Educação Integral Em Tempo Integral: Concepção e prática no Instituto Politécnico da Universidade Federal do Rio De Janeiro – Cabo Frio-Rj.** Rio De Janeiro 2014.

_____ Manual da Educação Integral em jornada ampliada para obtenção de apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola –E/educação Integral, no exercício de 2011. Ministério da Educação, 2011.

Manual de Orientações – Esporte na Escola. Ministério do Esporte, 2013.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica.** Campinas, Sp – Autores Associado, 2013.

MATIAS, Wagner Barbosa. **A Política Esportiva do Governo Lula: O Programa Segundo Tempo.** Brasília, 2012.

MATOS, Sheila Cristina Monteiro. **O Programa Mais Educação do governo federal e sua versão em Duque de Caxias: o Programa Mais Escola.** Revista Espaço Acadêmico, nº116 – janeiro de 2011.

MELO, Marcelo Paula de. **Esporte e Juventude Pobre: políticas públicas de lazer na Vila Olímpica da Maré.** Campinas, SP. Autores Associados, 2005.

MINISTÉRIO DO ESPORTE, Disponível em:
<http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/o-ministerio/150-ministerio-do-esporte/segundo-tempo-na-escola>. Acesso em: 10/02/2015 às 16:44h.

MINISTÉRIO DO ESPORTE: Disponível em:
<http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social/segundo-tempo-na-escola> - Acesso em 31/10/2014, às 09:54h

NOZAKI, Hajime Takeuch e PENNA, Adriana Machado. **O novo papel do esporte no contexto da ofensiva imperialista recolonizadora.** Outubro. nº 17 2º semestre de 2007.

OLIVEIRA, Amauri aparecido Bássoli e PERIM, Gianna Lepre (orgs). **Fundamentos Pedagógicos para o programa segundo tempo.** - Brasília: Ministério dos Esportes; Porto Alegre: UFRGS, 2008

OLIVEIRA, Amauri aparecido Bássoli e PERIM, Gianna Lepre (orgs). **Fundamentos Pedagógicos para o programa segundo tempo.** Da reflexão a prática. Ministério dos Esportes. Maringá, 2009.

ORSO, Paulino José (Orgs). **Educação e lutas de classes.** São Paulo. Expressão Popular, 2008.

OURIQUES, Nilson. Olimpíada 2016 – O desenvolvimento do subdesenvolvimento. Motrivivência – Ano XXI, nº 32/33, p. 126 – 155 Jun/Dez 2009.

PARO, Vitor Henrique. **A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais.** São Paulo, 1988.

PAULO NETO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PENNA, Adriana Machado. **O esporte contemporâneo: um novo tempo do capital monopolista.** – Rio de Janeiro: 2011.

PEREIRA, Marcos Paulo Torres. **Educação integral e integrada – novos tempos, espaços e oportunidades educativas.**

RIBEIRO, Sheylazarth Presciliana. **O lazer na política pública de esporte: uma análise do**

Programa Segundo Tempo. Belo Horizonte – UFMG, 2012.

SANTOS, Áurea e NETO, Gabriel Paes. **A Gestão Pedagógica do Programa Mais Educação: Um olhar a partir da experiência da EEEFM Profª Teodora Bentes.** 2013.

SANTOS, Flavia Freitas Fontany dos. **Anísio Teixeira: uma concepção de educação integral em tempo integral.** Rio de Janeiro, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias.** In: FERRETI, C. ET alii. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a natureza e especificidade da educação.** Em aberto, Brasília, ano 3, n. 22, jul./ago. 1984.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

_____. Série Mais Educação – Educação Integral. Texto referência para o debate nacional. Ministério do Esporte – Brasília, 2009.

_____. Série Mais educação – Rede de Saberes Mais Educação – Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral. Ministério da Educação. Brasília, 2009.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da e SILVA, Katharine Ninive Pinto. **A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação.** Brasília, 2013.

SILVA, Maurício Roberto da (org). **Esporte, educação, estado e sociedade: as políticas públicas em foco.** Chapecó: Argus, 2007.

SOARES, Carmen Lucia. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992. 119 p (Magistério - 2 grau. Serie formação do professor).

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas; 1987.

TUBINO, Manuel. **Estudos brasileiros sobre o esporte: Ênfase na esporte educação.** Maringá, Eduem, 2010.

VETORAZZI, Nilcéia Gomes. **Escola De Tempo Integral: da convenção à participação.** Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo, 2011.