



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

GABRIEL PEREIRA PAES NETO

**O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM ABAETETUBA: ANÁLISE DO
MACROCAMPO ESPORTE E LAZER NA ESCOLA ESMERINA BOU HABIB
(2008/2012)**

BELÉM –PA

Agosto/2013

GABRIEL PEREIRA PAES NETO

**O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM ABAETETUBA: ANÁLISE DO
MACROCAMPO ESPORTE E LAZER NA ESCOLA ESMERINA BOU HABIB
(2008/2012)**

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof.^a Dr.^a Ney Cristina Monteiro de Oliveira.

BELÉM –PA

Agosto/2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Elcy Rodrigues Lacerda

P127p Paes Neto, Gabriel Pereira.
O Programa Mai Educação em Abaetetuba: análise do
macrocampo esporte e lazer na Escola Esmerina Bou Habib
(2008/1012) / Gabriel Pereira Paes Neto. – 2013.
209 f. : il.

Orientadora: Ney Cristina Monteiro de Oliveira
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Belém, 2013.

1. Educação e estado – Abaetetuba (PA). 2. Política
Governamental. 3. Esportes. 4. Lazer. I. Oliveira, Ney
Cristina Monteiro de, orient. II. Título.

CDD: 22. ed. 379.8115

GABRIEL PEREIRA PAES NETO

**O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM ABAETETUBA: ANÁLISE DO
MACROCAMPO ESPORTE E LAZER NA ESCOLA ESMERINA BOU HABIB
(2008/2012)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ney Cristina Monteiro de Oliveira
Instituto de Ciências da Educação/ICED
Universidade Federal do Pará/UFPA
Orientador (a)

Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva.
Instituto de Ciências da Educação/ICED
Universidade Federal do Pará/UFPA
Avaliador Interno

Profa. Dr. Cláudio Lira Santos Júnior.
Universidade Federal da Bahia/UFBA
Avaliador Externo

Apresentado em: ____/____/____

Conceito: _____

Dedico este trabalho a minha filha Sofia, ao meu avô Gabriel Paes, a minha esposa Ana, a minha mãe Daise, as minhas avós Fideralina e Antonieta, aos meus irmãos João Vitor e Gabriela, aos meus tios, primos e amigos que foram importantes no percurso trilhado até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente a Deus, criador do universo e da existência. Não o Deus que o homem criou para estabelecer relações de poder, mas aquele que se insere no mistério da criação e da existência.

Agradeço aos meus grandes amigos, Ângelo Kemil (quase irmão), Luís Edilson, Leodil Augusto, Ana Maria, André Kemil, Antônio Solano, Victor Manoel, João Paulo, Carlos Gavinho, Raimundo Pereira, White Lee, Dona Nazaré, Joselene Mota, Ney França, Zaira Valeska, Robson Bastos, Marcelo Russo, Lilian Sales, Daniel Alvarez, Mirleide Bahia, Mauro Roberto, Áurea Santos, Márcia Mariana, Marisa Trindade, Jairo Guapo, Michel, Gláuber Lima, todos os meus alunos, que em momentos diferentes foram importantes para a minha vida e para a construção deste trabalho.

Agradeço a todos os professores do Iced/UFGA, mas sobretudo a minha orientadora, Ney Cristina, a qual foi fundamental para o sucesso deste trabalho, foi uma amiga que deu forças em momentos difíceis, tratou com carinho e atenção a nossa pesquisa e nossa relação com a pesquisa e a dinâmica de trabalho.

Agradeço a banca examinadora, o professor Gilmar, a professora Marta e o professor Cláudio.

Agradeço a toda minha família.

Agradeço à Universidade Federal do Pará, pela oportunidade de fazer este curso de mestrado.

Agradeço, especialmente, a seis pessoas, que são a razão maior do meu ser:

Aos meus irmãos, João Vitor e Gabriela.

A minha mãe, Daise.

A minha querida esposa, Ana.

Agradeço ao meu avô, Gabriel Paes, que é a minha inspiração de vida e de humildade, de garra, perseverança, amor ao próximo. Não deve ter sido fácil para alguém que teve uma deficiência em suas pernas devido a uma forte febre causada por paralisia infantil, ter se formado em farmácia em Belém na década de 50 do século XX, muitas vezes almoçando e jantando manga, ter se tornado o “doutor Gabriel”, o “doutor dos pobres”. Nossa convivência talvez tenha sido na plenitude da sua sabedoria e ação humanitária junto aos mais pobres. Muitas vezes presenciei em casa, tratando todos os pacientes com respeito e carinho, não cobrando a consulta se a pessoa não tivesse como pagar e até mesmo dando ou comprando o remédio ao enfermo. Por isso moras em todos os meus dias, ontem, hoje e sempre. Meu avô-pai, onde estiveres saibas que te amo e gostaria muito de sua presença física nesse momento.

E, principalmente à Sofia Gabriela, minha filha, que é a razão da minha existência, é a minha força motriz, que é a minha luz e o meu oxigênio, que me ensinou como ser um ser humano melhor.

Em memória do meu avô Gabriel Paes, do meu tio Pedro Paes, da minha tia avó Antonieta Corrêa Lima e da amiga Nazaré Carvalho Lobato.

Os anos passam sem parar e não vemos uma solução
Só vemos promessas de um futuro que não passa de ilusão
E a esperança do povo vem da humildade de seus corações
Que jogam suas vidas seu destino nas garras de famintos leões
Deixa o menino jogar ô Iaiá, Deixa o menino aprender ô iaiá
Que a saúde do povo daqui é o medo dos homens de lá
A consciência do povo daqui é o medo dos homens de lá
A sabedoria do povo daqui é o medo dos homens de lá
O valor de um amor não se pode comprar
Onde estará a fonte que esconde a vida
Raio de sol nascente brotando a semente
Sinhá me diz porque é que o menino chorou
Quando chegou em casa e num canto escuro encontrou
A sua princesa e o moleque fruto desse amor
Chorando de fome sem saber quem o escravizou
(Deixa o menino jogar-Natiruts)

.....
Quando eu soltar a minha voz, por favor, entenda
Que palavra por palavra eis aqui uma pessoa se entregando
Coração na boca, peito aberto vou sangrando
São as lutas dessa nossa vida que eu estou cantando
Quando eu abrir minha garganta, essa força tanta
Tudo que você ouvir, esteja certa que estarei vivendo
Veja o brilho dos meus olhos e o tremor nas minhas mãos
E o meu corpo tão suado transbordando toda a raça e emoção
E se eu chorar e o sal molhar o meu sorriso
Não se espante, cante que o teu canto é a minha força pra cantar
Quando eu soltar a minha voz, por favor, entenda
É apenas o meu jeito de viver, o que é amar
(Sangrando - Gonzaguinha)

.....
A madrugada
Silencia o coração
É a hora almejada
Com gosto de solidão.
Não esquece estudante
De sentir as emoções
Com sorriso de criança
E alegria no olhar
Estende as mãos Que vais ter...
Um dia a mais pra viver...
Um dia a mais pra lutar...
Um dia a mais pra sonhar...
Um dia a mais para Amar...

ESTUDANTE (Nazaré Lobato - Sonata num Grito Mudo)

.....
Amanhã vai ser outro dia (...) **(Amanhã – Chico Buarque)**

.....
Mas é claro que o sol vai voltar amanhã (...) **(Mas é claro que o sol – Renato Russo)**

RESUMO

Através do presente estudo, procura-se analisar o Programa Mais Educação a partir do referencial Marxiano e marxista. Procura-se analisar as categorias Educação Integral, Esporte e Lazer, analisar relações das categorias com a discussão sobre o neoliberalismo, a sua influência no Estado brasileiro, além de marcos legais e contextuais. O processo de pesquisa ocorreu através da revisão bibliográfica, desenvolvida com base em materiais já elaborados, constituídos principalmente de livros e artigos científicos. Realizou-se o trato do cruzamento das primeiras abstrações sobre o objeto e o cruzamento da pesquisa documental com a revisão bibliográfica e com a pesquisa de campo. O nosso objetivo geral nesta pesquisa foi analisar os limites e as possibilidades na implementação do Esporte e do Lazer no PME e a problemática central da pesquisa: quais os limites e as possibilidades na implementação do Esporte e do Lazer no Programa Mais Educação na política local, nacional e na escola Esmerina Bou Habib de Abaetetuba/Pará (2008 - 2012)? Analisamos que o Programa Mais Educação tem sido um programa limitado à lógica do capital e do seu processo reprodutivo para o mercado de trabalho e a socialização de valores necessários a esta ordem. Por outro lado seria necessária uma Educação Integral e em tempo integral, na qual a construção de espaços deve ser prioridade, como uma alternativa para favorecer a escola pública, ou seja, é necessário mais tempo em uma nova escola. Percebeu-se que o Programa Mais Educação ainda não teve êxito em avançar na superação da escola de um turno para a construção de uma escola de dois turnos, os investimentos não são suficientes, a lógica da produtividade está presente no programa, inclusive na prioridade dada ao Esporte de rendimento. Percebeu-se que o macrocampo Esporte e Lazer é muito solicitado pelos alunos e que há uma aproximação entre as atividades deste macrocampo e as aulas de educação física, sendo que esta aproximação não deve ocasionar a substituição das aulas de educação física, caso que foi percebido durante a pesquisa de campo. Analisamos que a Educação Integral e em tempo integral será importante para a melhoria da educação no Brasil em termos estruturais, assim como uma melhor organização do trabalho pedagógico, valorização do processo educativo e do professor, aumentar as possibilidades educativas, ou seja, para o processo educativo ser mais qualitativo, crítico e dialético para a formação da classe trabalhadora. Contudo, entende-se que o Esporte deve ser tratado, a partir do paradigma da cultura corporal, como um elemento cultural humano deve ser socializado na escola no contexto da formação do novo homem e da nova mulher. Entende-se que a socialização do conhecimento sistematizado é necessária para a organização da classe trabalhadora em sua luta revolucionária. Nesse sentido, a educação

escolar tem papel fundamental na luta pelo socialismo. Contudo, acreditou-se na relevância desta pesquisa, do ponto de vista social, por se estar propondo uma análise ampla e crítica que deverá dar conta do trato científico do objeto e das categorias de análise, afinado com perspectivas substancialmente transformadoras. Pretende-se que esta pesquisa possa contribuir para o debate das categorias Educação Integral, Esporte e Lazer.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Integral. Esporte. Lazer.

ABSTRACT

Through this study, we try to analyze the More Education Program from the reference Marxian and Marxist. Seeks to analyze the categories Integral Education, Sports and Leisure, analyze relationships of the categories with the discussion of neoliberalism, its influence in the Brazilian state, as well as legal and contextual. The survey was carried out through literature review, developed based on materials already developed, consisting primarily of books and scientific articles. Held up the deal of the intersection of the earliest abstractions about the object and the intersection of documentary research with the literature review and the field research. Our overall goal in this research was to analyze the limits and possibilities in the implementation of Sport and Leisure in SMEs and the central issue of the research: the limits and possibilities in the implementation of Sport and Leisure Education Program More local politics, national and school Esmerina Bou Habib Abaetetuba / Para (2008 - 2012)? We analyzed the More Education Program has been a limited program to the logic of capital and its reproductive process for the labor market and the socialization of values needed for this order. On the other hand would require a Comprehensive Education and full-time, in which the construction of spaces should be a priority, as an alternative to foster public school, ie, more time is needed for a new school. It was noticed that the More Education Program has not yet succeeded in moving the school overcoming a bout for the construction of a school in two shifts, the investments are not enough, the logic of productivity is present in the program, including the priority the Sports yield. It was noticed that the macrocampo Sporting Goods is very requested by students and that there is a connection between the activities of this macrocampo and physical education classes, and this approach should not lead to the replacement of physical education classes, if that was perceived during the field research. We analyzed the Comprehensive Education and full-time will be important for the improvement of education in Brazil in structural terms, as well as better organization of pedagogical work, appreciation of the educational process and the teacher, increase educational opportunities, ie, for the process education to be more qualitative, dialectical and critical for the formation of the working class. However, it is understood that the sport should be treated from the paradigm of physical culture, as a human cultural element should be socialized in school in the context of the formation of the new man and the new woman. It is understood that the socialization of systematized knowledge is necessary for the organization of the working class in their revolutionary struggle. In this sense, school education has a fundamental role in the struggle for socialism. However, it was believed in the importance of this research, the social

point of view, for it to be proposing a comprehensive analysis and criticism should reflect scientific tract object and categories of analysis, attuned prospects substantially transformative. It is intended that this research will contribute to the discussion of the categories Integral Education, Sport and Leisure.

KEYWORDS: Integral Education. Sport. Leisure.

LISTA DE SIGLAS

ABE – Associação brasileira de educação
BM – Banco Mundial
CIEPS – Centro Integrado de Educação Pública
CONAE – Conferência nacional de educação
CNE – Conselho nacional do esporte
DF – Distrito federal
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FMI – Fundo Monetário Internacional
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FNE – Fórum Nacional de Educação
GRD – Ginástica Rítmica Desportiva
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
ME – Ministério do Esporte
MEC – Ministério da Educação
PAR – Plano de Ações Articuladas
PDE – Plano de desenvolvimento da educação
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PHS – Projeto Histórico de Sociedade
PME – Programa Mais Educação
PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE – Plano Nacional de Esporte
PPP – Projeto político pedagógico
PST – Programa Segundo Tempo
PT – Partido dos Trabalhadores
SEB – Sistema Educacional Brasileiro
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão.
SEDUC – Secretaria de Estado de Educação do Pará
SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle
SNEED – Secretaria Nacional de Esporte Educacional
SNEL – Secretaria Nacional de Esporte e Lazer
UEPA – Universidade Estadual do Pará
UFPA – Universidade Federal do Pará
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a educação a ciência e a cultura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
 CAPÍTULO I	
ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS NO BRASIL: AS RELAÇÕES COM O PME E AS CATEGORIAS DE ANÁLISE	23
1.1 SITUANDO A PROBLEMÁTICA DE ESTUDO: O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO COMO BASE PARA OS FUNDAMENTOS DE PESQUISA E ANÁLISE.....	23
1.2 ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS: O CENÁRIO BRASILEIRO RELACIONADO AO CENÁRIO MUNDIAL.....	29
1.3 NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO	41
1.4 A EDUCAÇÃO E O HOMEM NOVO EM UM PROJETO DE CULTURA	59
1.5 EDUCAÇÃO INTEGRAL E O SENTIDO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO	75
 CAPÍTULO II	
ESPORTE E O LAZER DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: DIÁLOGO COM OS DOCUMENTOS	86
2.1 SITUANDO O DEBATE.....	86
2.2 CONTEXTUALIZANDO O ESPORTE: ONTOLOGIA, FORMAÇÃO HUMANA E POLÍTICAS SOCIAIS	86
2.3 CONTEXTUALIZANDO O LAZER: ONTOLOGIA HUMANA E POLÍTICAS SOCIAIS.....	104
2.4 CONTEXTO E CARACTERÍSTICAS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	114
2.5 A LEGALIDADE INSTITUÍDA: PORTARIA NORMATIVA INTERMINISTERIAL N° - 17, DE 24 DE ABRIL DE 2007.....	140
2.6 A ORIENTAÇÃO BÁSICA PARA O MACROCAMPO ESPORTE E LAZER: ANÁLISE DO DOCUMENTO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO PASSO A PASSO.....	145
2.7 ANÁLISE DO DECRETO PRESIDENCIAL N° 7.083.....	146
2.8 ANÁLISES DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2011-2020)	147
2.9 A RELAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO COM O PROGRAMA SEGUNDO TEMPO	149

CAPÍTULO III

A PESQUISA DE CAMPO.....	155
3.1 A ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	164
3.1.1 A educação integral e o processo educacional da escola pesquisada	165
3.1.2 A dinâmica do macrocampo esporte e lazer na escola pesquisada	173
3.1.3 Esporte, lazer e hegemonia	188
CONSIDERAÇÕES FINAIS	194
REFERÊNCIAS	201

INTRODUÇÃO

O presente estudo se apresenta como dissertação de Mestrado do Programa de Pós - Graduação em Educação no Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará (UFPA), Curso de Mestrado Acadêmico em Educação - na linha de Políticas Públicas, como requisito parcial para obtenção do título de mestre, sendo que o objeto de estudo surge ainda no processo de formação acadêmica, curso de licenciatura plena em educação física realizada na mesma instituição, quando foi cursada a disciplina políticas públicas de Esporte e Lazer, ministrada pelo professor Marcelo “Russo” Ferreira, na qual foi possível apreender debates mais amplos. As políticas públicas de educação e de esporte carecem de mais estudos. Portanto, foi nessa primeira experiência o primeiro contato mais sistemático com o objeto de pesquisa.

Em um segundo momento, no período em que houve participação como monitor (estagiário-bolsista) no programa segundo tempo (PST) na Escola Municipal Palmira Gabriel, localizada na Rua Timbó, no bairro da Pedreira, na cidade de Belém do Pará, de fevereiro a julho de 2009, e, também, como monitor (estagiário-bolsista) do **Programa Mais Educação (PME)**, de março a julho de 2009, na Escola Agostinho Monteiro, localizada na cidade de Ananindeua (no conjunto cidade nova II). Neste segundo momento, surgiu a decisão de analisar de modo mais profundo a temática de políticas públicas de educação e de Esporte e Lazer.

Em ambos os programas tínhamos o objetivo de possibilitar vivências esportivas aos estudantes. Todavia, o trabalho era realizado para que, principalmente, as aulas correspondessem a um momento de aprendizado para além da mera reprodução de gestos motores e da prática em si, ou seja, que fossem para além do aprendizado do treinamento de técnicas e de táticas do Esporte de rendimento materializado nas escolas. Assim, almejou-se suscitar a reflexão crítica dos alunos em relação aos conteúdos, com inserções no conhecimento teórico e prático de diversas práticas corporais. No entanto, havia certa pressão dos pais e dos alunos para que as atividades fossem “normais”, ou seja, meras reproduções do Esporte de rendimento enquanto prática hegemônica. Ainda serão abordadas essas questões no decorrer deste trabalho.

Em um terceiro momento, significativo em relação à aproximação com o objeto de pesquisa, participou-se do curso de especialização em Lazer pela universidade do Estado do Pará (UEPA), cujo objeto de pesquisa era o **Programa Segundo Tempo (PST)**. A partir destes elementos vivenciados, como monitor e também como estudante de pós graduação, já

surgiram os primeiros elementos de análise do objeto, ou seja, já foram realizadas análises empíricas, mesmo que estas ainda fossem um reflexo conturbado, uma aparência do real, mas que são importantes para a pesquisa, pois o conhecimento teórico parte da aparência, mesmo que o supere posteriormente, portanto, o conhecimento parte da percepção de um fato. Desde então, se está na busca de enriquecer as análises, na busca pelas determinações pertinentes e inerentes ao objeto.

Já no curso de mestrado, o objeto de pesquisa foi sendo definido, até chegar ao macrocampo Esporte e Lazer do PME. Sobre a questão da percepção de um fato, de acordo com Karl Marx e Friedrich Engels (2009), a aparência é o ponto de partida, mas ela também esconde, mistifica. Na pesquisa, a aparência pode ser percebida nos primeiros contatos com o Programa Mais Educação, além daquilo que está escrito nas fontes primárias, ou seja, os documentos, naquilo que está presente em ideologias sobre o Esporte e o Lazer, além de análises de outros autores sobre o objeto. Assim, conhecer é negar a aparência, ir além da empiria. Contudo, para os autores, o conhecimento empírico ainda não se constitui como teoria, pois seria um indicador dos processos e é um passo do conhecimento teórico.

No caminhar metodológico, cabe à razão identificar esses processos, ou seja, a razão no movimento de abstração deve ir além das factuais para que ocorra a identificação dos processos que as implicam. Partindo do referencial Marxiano e marxista, procura-se analisar as categorias Educação Integral, Esporte e Lazer, na tentativa de explicar os processos formativos inserido no PME. Procura-se, também, analisar contextualmente relações das categorias com a discussão sobre o neoliberalismo, a sua influência no Estado brasileiro, a partir da concepção gramsciniana de Estado, relacionando com análises do contexto das políticas públicas sociais no Brasil e de marcos legais e contextuais sobre Educação Integral, principalmente o PME. Analisam-se, ainda, as possibilidades educacionais inerentes ao Esporte e Lazer.

Estas análises foram construídas a partir das categorias metodológicas nucleares (totalidade, mediação, contradição). A análise, a partir destas categorias, deu suporte à discussão do objeto central da pesquisa, ou seja, o macrocampo Esporte e Lazer do PME, enquanto um programa atravessado pela luta de classes e pelo processo complexo da história do Estado brasileiro, sem perder de vista que o objeto se refere a uma política pública social de educação, tendo o Esporte e o Lazer como partícipes de tal política. Então, partiu-se do pressuposto que estes deveriam ser patrimônios de todos, e que, portanto, devem ser garantidos como direitos sociais que devem ser socializados para que haja a participação da população nestas riquezas historicamente construídas, entendendo a contradição do fenômeno.

Partiu-se da hipótese de que o PME consiste em um programa construído no contexto de um Estado burguês que, a priori, mantém as funções da escola capitalista, o qual demanda a formação de quadros para o mercado de trabalho e demanda a socialização dos valores necessários à manutenção da ordem. Pensa-se que seja possível que o PME, a partir de uma reflexão sugerida pelo professor Cláudio Lira Santos Júnior (componente da banca analisadora), por um lado, seja a expressão aparente de solução dos problemas da educação brasileira, mas que pode acabar apenas ajudando a manter o metabolismo do capital, à medida que não se propõe superar as contradições do capitalismo e nem algumas das mazelas do contexto educacional e político brasileiro.

O objetivo geral deste trabalho de pesquisa, no sentido de aonde se quer chegar, foi analisar os limites e as possibilidades na implementação do Esporte e do Lazer no PME, a partir da análise das relações do programa com a sociedade, considerando o contexto da política nacional e local e os elementos históricos do Estado brasileiro, para compreender a concepção de Educação Integral e a relação com o Esporte e o Lazer que são propostos no PME.

Os objetivos específicos foram analisar as conexões entre o contexto político educacional brasileiro, o Estado e a implementação do PME, através da análise da inserção do Esporte e do Lazer no PME, analisar as expressões representativas do real presentes nos documentos, as concepções no PME, sobretudo, do macrocampo Esporte e Lazer e, por fim, analisar a relação entre o PME e a escola através da pesquisa de campo, além de contextualizar teoricamente a pesquisa por meio de revisão bibliográfica.

Assim, chega-se à problemática central da pesquisa: quais os limites e as possibilidades na implementação do Esporte e do Lazer no Programa Mais Educação na política local, nacional e na escola Esmerina Bou Habib de Abaetetuba/Pará (2008 - 2012)? Para responder a pergunta central do trabalho, foram lançadas as seguintes questões norteadoras: Quais são as conexões entre o Estado, as políticas públicas sociais, o contexto político educacional brasileiro e a implementação do PME? Qual a Educação Integral proposta no PME? Qual a importância do Esporte e do Lazer no processo de implementação? Como a metodologia adotada nas atividades do Programa Mais Educação se relacionam com o PPP e com os princípios mobilizadores da escola?

Acreditou-se na relevância desta pesquisa, do ponto de vista social, por se estar propondo uma análise ampla e crítica que deverá dar conta do trato científico do objeto e das categorias de análise, afinado com perspectivas substancialmente transformadoras. Também

se acredita na relevância acadêmica, pois se pretende que esta pesquisa possa contribuir, sobretudo nesta região, para o debate das categorias Educação Integral, Esporte e Lazer.

De acordo com Demerval Saviani (1996), a concepção demanda um método e a coerência lógica, portanto, a elaboração de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares, demanda esta exigência lógico-metodológica. Assim, “trata-se de elaborar uma concepção que seja suscetível de se tornar hegemônica, isto é, que seja capaz de superar a concepção atualmente dominante” (p. 3).

Portanto, de acordo com Saviani (1996, p. 1), é necessário lutar pela implementação de uma concepção nova e transformadora. Ou seja, “passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada”. Assim, entende-se que se trata da luta pela hegemonia que se insere no âmbito da formação, a qual também é marcada pelo antagonismo de classes:

Considerando-se que “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica”, cabe entender a educação como um instrumento de luta. Luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita constituir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista - o proletariado. Mas o proletariado não pode se erigir em força hegemônica sem a elevação do nível cultural das massas. Destaca-se aqui a importância fundamental da educação. A forma de inserção da educação na luta hegemônica configura dois momentos simultâneos e organicamente articulados entre si: um momento negativo que consiste na crítica da concepção dominante (a ideologia burguesa); e um momento positivo que significa: trabalhar o senso comum de modo a extrair o seu núcleo válido (o bom senso) e dar-lhe expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares (p. 2).

Apesar disso, considera-se fundamental alinhar a pesquisa à perspectiva de luta dos trabalhadores. Assim, de acordo com Saviani (1996, p.5), a passagem do empírico ao concreto corresponde, no que se refere à concepção de mundo, à passagem do senso comum à consciência filosófica, sendo que esta passagem seria “condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária”, a socialista, pressupondo a elevação do nível cultural das massas.

Desta forma, Saviani (1996, p. 5), expõe que:

De tudo o que foi dito conclui-se que a passagem do senso comum à consciência filosófica é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária. Com efeito, é esta a única maneira de convertê-la em instrumento que possibilite aos membros das camadas populares a passagem da condição de “classe em si” para a condição de “classe para si”. Ora, sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade.

Nesta introdução, é importante diferenciar Educação Integral de educação de tempo integral. A Educação Integral se refere à formação em si, a qual deveria ser plena, em todos os aspectos humanos, desde a formação intelectual, passando pelo trabalho, socialização da cultura, dos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade. Por outro lado, a Educação de tempo integral se refere diretamente à ampliação do tempo das atividades na escola. Esta diferenciação é fundamental, pois nem sempre é feita e nem sempre fica evidente, inclusive nos documentos do PME.

Entende-se que a Educação Integral, omnilateral, e o tempo pedagógico necessário para as aprendizagens são premissas para a formação de novos sujeitos da transformação. Antônio Gramsci (2010) menciona que a escola unitária deve ser organizada como escola em tempo integral para possibilitar a Educação Integral e gerar uma segunda natureza nos alunos e alunas. Para Gramsci, a escola pode, deve e carrega essa função preparatória, que venha possibilitar a escolha profissional do aluno, mas que também ofereça a este a capacidade de pensar, de estudar, de dirigir. Portanto, a Educação Integral alçaria os alunos a uma nova camada de intelectuais, com altas especializações, com condições de compreender e lutar (luta de classes). Contudo, a Educação Integral pressupõe novas relações entre trabalho intelectual e trabalho manual, sendo que estas novas relações ampliam as possibilidades humanas e são fundamentais para a edificação da sociedade socialista.

Optou-se pelo Materialismo Histórico Dialético (MHD) como a lente que ajudou a olhar o objeto desta pesquisa. Portanto, para tecer as análises, foram utilizadas lentes oferecidas por Marx, pelo MHD, pois se acredita que esse referencial teórico metodológico oferece um excelente meio para se analisar o objeto. No que se refere às etapas desta pesquisa, em linhas gerais, tal processo foi se dando, primeiramente, com o estabelecimento dos objetivos, do problema. Em seguida, teve as determinações das unidades de estudo e da amostra. Em meio às primeiras etapas, já se estava elaborando os métodos e as técnicas para recolher as informações.

O processo de pesquisa ocorreu através da revisão bibliográfica, desenvolvida com base em materiais já elaborados, constituídos principalmente de livros e artigos científicos. No que se refere ao banco de dados, pesquisou-se, em diversas bibliotecas e revistas virtuais, como a da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), Histedbr (Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil Faculdade de Educação - UNICAMP), RBCE (Revista Brasileira de Ciências do Esporte), NIEP (Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre Marx e o Marxismo), periódicos como o Scielo Brasil (Scientific Electronic Library Online), anais de congressos como o do EBEM (Encontro Brasileiro de Educação e

Marxismo) e CONBRACE (Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte). Os livros e artigos analisados foram escolhidos a partir de alguns critérios básicos, ou seja, se referir diretamente ao objeto, obras de autores com relevância comprovada no campo da educação, Esporte e Lazer. No que se refere ao debate sobre Estado, optou-se pelas leituras em obras na tradição marxista, sobretudo Gramsci. Algumas obras, artigos, dissertações e teses foram sugestões da orientadora e da banca de qualificação.

Realizou-se o trato do cruzamento das primeiras abstrações sobre o objeto e o cruzamento com a pesquisa documental e com a revisão bibliográfica. No que se refere aos materiais sobre o PME, foi encontrada pouca literatura disponível, pois o PME está em processo inicial de implementação no Brasil (começou em 2008). Assim, foram obtidos documentos do PME e os documentos contextuais que fazem referência à Educação Integral. O trabalho também trata de uma pesquisa documental, ou seja, a análise de fontes primárias, o que significa análise diretamente na fonte e não via literatura.

Realizou-se, também, a pesquisa de campo, na qual foram feitas observações que enriqueceram as análises. Em campo, com o propósito de recolher informações e abstrair elementos que pudessem ser importantes na sistematização dos dados da pesquisa, utilizou-se instrumentos que auxiliaram a potencializar as observações, ou seja, o roteiro de observação e o diário de campo (caderno de notas, onde se registram as observações). Foram utilizadas máquinas fotográficas para o auxílio de registros desta pesquisa. Além das observações e das análises registradas no diário de campo, na pesquisa de campo, a coleta de dados também foi realizada por meio da técnica da entrevista semi-estruturada, apontada por Maria Minayo (MINAYO, 2010, p. 261).

Depois de um tempo de vivência na escola selecionadas para a pesquisa, entrevistou-se a coordenadora do programa, dois monitores do macrocampo Esporte e Lazer, professores e técnicos em educação ligados ao programa. No que se refere à amostra, foi feita a análise via observação em uma escola, pois se entende que esta já pode dar elementos suficientes para a análise crítica e propositiva. Foram feitas observações durante alguns meses. A sistematização da pesquisa foi feita através das abstrações, análises, transcrições das mesmas e a análise dos dados.

É presente, portanto, a intencionalidade de analisar as categorias inerentes à pesquisa para buscar a gênese, a estrutura, o desenvolvimento, as contradições inerentes ao objeto (PME), buscando historicizar, partindo de análises críticas, uma vez que a intencionalidade se permeia no sentido da elaboração de novas sínteses, proposições e da realização da práxis social. Segundo Netto (2011), sobre o processo de pesquisa de Marx, sabendo que a realidade

é complexa por ser a síntese de muitas determinações, o conhecimento teórico é, assim, o conhecimento do concreto que constitui a realidade, mas que não se oferece imediatamente ao pensamento, pois é “a viagem de modo inverso” permite esta reprodução do real. Assim, é fundamental a análise das relações entre os processos inerentes ao PME, pela análise categorial, ou seja, sua totalidade, contradições e das mediações com a totalidade concreta.

Foram discutidos os aspectos essenciais do objeto problematizado, seus fundamentos históricos e conceituais das categorias analíticas do estudo, ou seja, a análise e no esforço de novas sínteses e da práxis social. Tendo o MHD como o processo analítico necessário para a análise do real, do concreto pensado do objeto Marxiano (a sociedade capitalista burguesa, suas determinações e sua dinâmica), analisou-se que o objeto se encontra inserido no seio das contradições e determinações da sociedade do capital. Desta forma, é coerente que esta análise parta do referencial teórico e metodológico de Marx. As mazelas promovidas pelo capitalismo levam à convicção de que já se chegou a um ponto extremo de injustiças sociais. Assim, precisa-se avançar no convencimento dos trabalhadores da educação como um todo, na busca pelo fortalecimento de uma base sólida de movimentos éticos-políticos.

De acordo com Marx e Engels (2009), os seres humanos trabalhadores tinham (e ainda tem hoje) uma profunda insatisfação. É esta insatisfação que deve ser o ponto de partida para os atos diários em prol da construção do socialismo como forma de organizar a vida como um todo. Acredita-se que o pensamento de Karl Marx, Friedrich Engels, Vladimir Lênin, León Trotsky e o de Antônio Gramsci, entre outros autores de tradição marxista, devem nortear as lutas hegemônicas dos professores, as luta de classes dos trabalhadores como um todo, pois se acredita possível a superação do capitalismo.

Defende-se a ampla formação integral do povo, para que estes tenham todas as possibilidades de terem plena consciência sobre a existência, das relações humanas, da capacidade de organização, da instrumentalização de suas ações, do processo de plenitude do pensar e do agir, de lutar pela sua hegemonia, pressupondo primeiramente uma democracia radical, que, de acordo com Coutinho (2008b). Propõe-se um efetivo controle social como retomada de direitos e espaços dos trabalhadores como um todo. Para isso, é necessária a luta socialista, a qual, a educação pode e deve representar um papel significativo para tal percurso.

CAPÍTULO I:

ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS NO BRASIL: AS RELAÇÕES COM O PME E AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

1.1 SITUANDO A PROBLEMÁTICA DE ESTUDO: O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO COMO BASE PARA OS FUNDAMENTOS DE PESQUISA E ANÁLISE

Neste tópico do trabalho, procura-se situar a problemática de estudo, assim como os passos e procedimentos da pesquisa, além de relacionar com os fundamentos ontológicos e metodológicos, na busca da análise do limiar entre o método de pesquisa e o de exposição, pressupondo a superação do conhecimento abstrato e o desenvolvimento de uma concepção material, histórica, dialética do ser e do mundo.

Sabe-se que são três as categorias nucleares que compõem o processo metodológico da pesquisa de Marx, ou seja, que fundam o elenco categorial nuclear metodológico da pesquisa Marxiana, sendo elas: totalidade, mediação e a contradição. Em linhas gerais, a concepção de realidade de Marx se insere na estrutura da totalidade (a qual seria um complexo de complexos), porém, de acordo com Jamil Cury (2000), é importante mencionar que a totalidade pode estar vinculada à categoria contradição, pois os sistemas de contradições dinamizam as totalidades e, ainda, a totalidade e a contradição só tem sentido junto com a categoria mediação.

A realidade para Marx, de acordo com José Paulo Netto (2002), é dinâmica e processual, ou seja, perpassa pelas contradições e antagonismos que constituem a realidade, sendo que, a realidade sócio-histórica constitui uma totalidade. Portanto, a sociedade constitui uma totalidade e é o sistema que vincula os indivíduos, que se vinculam à família, que, por sua vez, compõem classes sociais, frações de classe, que compõe sociedades nacionais, etc. Há, portanto, uma complexidade da estrutura. Ainda de acordo com o autor, a sociedade é um sistema articulado, pois as totalidades são articuladas (essas articulações são mediações, ou seja, econômica, cultura, social, etc.).

É importante mencionar que Marx não reduz a totalidade complexa à econômica. As totalidades são articuladas, todavia para o autor, há aquela que constitui o momento da determinação, há entre elas momentos de subordinação e coordenação. Nessa linha de pensamento, o macrocampo Esporte e Lazer é uma totalidade dentro do PME que, por sua vez, é outra totalidade que se insere em outra (políticas sociais). Estas totalidades têm

mediações entre elas e ambas se inserem na totalidade mais determinante mencionada por Marx (econômica).

Para Netto (2002), as determinações são traços reais, ou seja, constituem a expressão, a efetividade e o movimento do ser social e a forma de ser deste. A pesquisa, na ótica de Marx, é a busca das determinações. São operações pelo processo de saturação de determinações. As saturações são encontradas no processo de pesquisa. Conhecer é, portanto, conhecer suas determinações de múltiplas naturezas, considerando as interações e relações entre as determinações. Assim, buscar as determinações e as relações das determinações é buscar as mediações e as contradições.

Seguindo a linha teórica e metodológica Marxiana, é preciso saber que o real é extremamente complexo e está em constante movimento dialético, ou seja, sofre transformações em consonância com as ações humanas. Assim, de acordo com Netto (2011), a razão nesse movimento deve apanhar suas riquezas estrutural e dinâmica, mas quando se chega ao concreto, tem que se retomar o caminho por aproximações sucessivas, na tentativa de realizar uma análise ampla das contradições e das mediações inseridas nas totalidades do objeto. Nessa perspectiva, o objeto deste estudo trata dos limites e das possibilidades do Esporte e do Lazer no PME.

Assim, optou-se em realizar a pesquisa documental e de campo, a fim de dar ênfase às diretrizes da política nacional e local, além de observações sistemáticas em escolas da rede estadual de educação de Abaetetuba. Adotou-se como critério de escolha da escola as seguintes premissas: escolas que ofereçam o macrocampo Esporte e Lazer; escolas que ofereçam o Programa Mais Educação há pelo menos 2 anos; escolas localizadas em Abaetetuba. Assim, vislumbra-se a possibilidade de observar, também, experiências significativas no PME, sobretudo no macrocampo em questão.

Sobre a questão da utilização de fontes de pesquisa, de acordo com Netto (2002), no caso de uma pesquisa de caráter Marxiano, a fonte pode ser documental. No entanto, é necessário operar com a confrontação entre as fontes históricas e os fatos concretos. Como mencionado, fez-se a pesquisa documental, posto que, para Marx, todo texto expressa a realidade, inclusive os documentos. O pesquisador deve ter um acervo categorial que lhe permita o movimento da abstração para captar e analisar os fatos expressados nos documentos.

Vieira (2008, p.17) também oferece importantes exemplos de como realizar uma pesquisa documental em face da realidade complexa brasileira com base na política educacional no período de mil novecentos e oitenta e cinco e mil novecentos e noventa e

cinco (1985-1995), “através de um exame de aspectos da política educacional, traduzidos em planos, projetos e relatórios de governo, legislação e indicadores educacionais”. Ao considerar este referencial, procurou-se dar passos no mesmo sentido, na busca por uma análise coerente dos documentos, sem negligenciar que eles refletem contextos estrutural e conjuntural. Contudo, simultaneamente, deve se buscar o desenvolvimento histórico, a diacronia, ou seja, um corte horizontal no objeto.

Compreende-se como indicadores, os documentos da política nacional: Portaria normativa interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007; diário oficial nº 80, quinta-feira, 26 de abril de 2007; decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010 que dispõe sobre o PME; Programa Mais Educação - passo a passo; Educação Integral: texto referência para o debate nacional; Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas; Tendências para a Educação Integral; Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território; Mais educação, menos violência: caminhos inovadores do programa de abertura das escolas públicas nos fins de semana; constituição federativa do Brasil - os artigos que tratam da educação integral; LDB - 9.394, de 20 de dezembro de 1996, artigo 34 e o art. 87 (os artigos que tratam da educação integral); o PNE (de 2001 a 2011, de 2011 a 2021); Estatuto da Criança e do Adolescente; o Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007; a Constituição Federal; o Plano de Metas todos pela Educação, além de documentos locais da escola, como, por exemplo, o Projeto Político Pedagógico da escola, o planejamento das atividades do PME em geral e do macrocampo específico. Pretendeu-se, portanto, analisar os documentos nacionais, a dinâmica das atividades na escola, como se dá a implementação (o planejamento, organização e efetivação) do programa em uma realidade local e, principalmente, as atividades referentes ao macrocampo Esporte e Lazer.

Ressalta-se que a análise de documentos foi considerada como um meio viável de possibilitar a abstração de determinações da realidade, na busca do concreto pensado, em referência aos fenômenos e contextos em que o objeto de estudo está envolvido. A análise das fontes primárias possibilitaram abstrações e aproximações sucessivas com a produção bibliográfica. Nesta relação, tem-se como consequência o enriquecimento das análises.

Ainda sobre as análises documentais, de acordo com Chizzotti (2005), a pesquisa documental se insere de forma intrínseca no processo da pesquisa e corresponde, não apenas na análise dos documentos, mas, também, na importância das informações documentadas, na escolha dos documentos para a realização do estudo relacionado especificamente ao

problema, na busca de onde encontrá-los, além do cuidado de como utilizá-los, a partir dos objetivos da pesquisa.

No que se refere à revisão bibliográfica, trata-se da recorrente leitura, abstração, análises sistemáticas, fichamentos, sínteses sobre a literatura já publicada sobre o objeto de estudo e as categorias de análise. Tal revisão foi fundamental para a escolha e identificação do objeto, elaboração do plano de trabalho, identificação das fontes, assim como para a análise dos dados. Entende-se que é uma etapa dinâmica e que acompanhou todo o processo da pesquisa.

Em relação à pesquisa de campo realizada, esta foi proposta para conseguir informações acerca do objeto pesquisado, em atenção ao fato de que o observador desempenha função investigativa para conseguir coletar os dados. Esta, por sua vez, foi realizada por meio da técnica da entrevista semiestruturada, que, na visão de Minayo (2010, p. 261), é a técnica que “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”.

As pesquisas “documental e de campo”, atreladas à revisão bibliográfica, permitiram a construção teórica sobre o objeto de pesquisa. É indispensável para o conhecimento e construção teórica, o conhecimento minucioso dos elementos empíricos, entretanto, a análise do empírico ainda não se constitui como teoria. Para este processo de abstração, as ideias de Netto (2002) são adequadas, uma vez que, o pensamento localizou, detectou, interpretou esses processos, os quais são conectados a outros processos. Esses outros processos também são fatos, também se expressam empiricamente. Então, o pensamento volta à empiria para abstraí-la novamente. Ao voltar à abstração de outro fato interligado, a pesquisa retorna à forma empírica. Contudo, apesar da abstração e apesar do movimento teórico, os fatos continuam lá. Eles não foram modificados. Todavia, o fato já não é tido pelo pensamento como do ponto de partida.

Portanto, a fim de complementar as entrevistas, fez-se um movimento de aproximação com as atividades da escola, na perspectiva apontada por Minayo (2010). Desta forma, considerou-se elementos de relações, regras, práticas, omissões que pontuam o cotidiano escolar. Para isso, utiliza-se o diário de campo, que consiste em um caderno de notas, onde o investigador registra diariamente o que observa. A sistematização dos dados coletados pelas entrevistas se deu primeiro pela transcrição, para que, posteriormente, fosse realizada a análise.

No que concerne à vivência da pesquisa na escola, de acordo com Minayo (2010, p. 263):

é necessário se apresentar mediante os sujeitos da pesquisa, fazer menção do interesse da pesquisa, apresentação de credencial institucional e explicar dos motivos da pesquisa, a justificativa da escolha do entrevistado, garantia do anonimato e de sigilo.

Em nosso construto metodológico, estamos de acordo com Silvio Gamboa (2009), a compreensão das técnicas de pesquisa está no método, pois é o processo da pesquisa que qualifica as técnicas e os instrumentos. Considera-se que a presente pesquisa está influenciada pelas “condições históricas de sua produção (inter-relações materiais, culturais, sociais e políticas)” (GAMBOA, 2009, p. 73). De acordo com o autor, sobre os pressupostos gnosiológicos, estes “correspondem às maneiras de tratar o real, o abstrato e o concreto no processo da pesquisa científica” (p. 71). Para o autor, existem diversos modos de relacionar o sujeito e o objeto da pesquisa, no que se refere ao processo de pesquisa e de sistematização do conhecimento. Todavia, optou-se, no presente trabalho, pelo MHD, pois se acredita na possibilidade de conhecer o mundo, os fenômenos, pois a realidade é cognoscível, histórica e dialética.

Em relação aos pressupostos ontológicos, Gamboa (2009, p. 71) versa que são “concepções do homem, da sociedade, da história, da educação e da realidade, que se articulam na visão de mundo implícita em toda produção científica”. É com essas possibilidades que se esclarece a visão de mundo e se aproxima da opção teórico-metodológica.

Como já mencionado, os pressupostos Marxianos orientam o processo de enriquecimento intelectual a fazer os nexos necessários no processo da pesquisa, no qual será buscado apreender a essência, ou seja, a estrutura e a dinâmica do objeto. O objeto da pesquisa, considerado enquanto parte do PME, está envolvido em um processo histórico e dialético.

Na busca de um diálogo com a teoria Gramsciniana são apreendidos elementos importantes em tal teoria para esta pesquisa. Segundo Gramsci (2011), o marxismo é a filosofia da práxis. Versa ainda que a filosofia da práxis não almeja a filosofia primitiva, aquela do senso comum, mas almeja para os seres humanos uma concepção de vida superior, vista esta que, segundo o autor, provoca com frequência a valorização maior do elemento prático, o que seria sinal de que a fase histórica humana ainda seria, de certa forma, primitiva, ainda economicamente corporativa. Esta concepção prática já se caracteriza por mudanças quantitativas no quadro geral das estruturas e das mudanças qualitativas da superestrutura, a qual, porém, ainda não estaria organicamente formada.

A superação do estágio do senso comum é amplamente necessária. Gramsci (2011) menciona que se trata da passagem de uma concepção mecanicista para uma concepção ativista, que se aproxima da compreensão da unidade entre teoria e prática. Posteriormente, chega-se à compreensão crítica de si mesmo, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica é a primeira fase na qual teoria e prática se unificam.

Ainda sobre o pensamento e o conhecimento gnosiológico, de acordo com Marx (2008), o conhecimento mais difundido em uma época não é necessariamente verdadeiro, pois as determinações do capital incidem na forma de pensar e na construção do senso comum. É por isso que Marx recorre às análises históricas e dialéticas em seu meio de fazer ciência. A análise Marxiana parte do real, do objeto concreto, da intuição sobre este e da representação deste, pois o concreto só aparece no pensamento como processo de sínteses. Portanto, é tarefa do pesquisador e do educador ajudar a elaborar e difundir uma concepção do real superior e atrelar isso à luta por outra sociedade.

Enfatiza-se que a perspectiva de práxis é o que se apreende e se busca entranhar neste trabalho, seja como fundamento do marxismo, como necessidade da superação da consciência comum, como defesa da necessidade da teoria e da prática para qualificar as ações humanas, como pressuposto metodológico, com caráter de subversivo, materialista, dialético, seja como o pressuposto de que a história continua, havendo necessidade de possibilidades e ações.

De acordo com Adolfo Vázquez (2007), a práxis seria a crítica da realidade e autocrítica, considerando a humanidade como ativa e criadora, que faz com que a prática seja a base e fundamento dos conhecimentos que incidem na produção. A práxis seria teórica e prática, com olhar voltado para a realidade como crítica radical desta. Em sua acepção revolucionária, a práxis é uma prática que aspira melhorar radicalmente uma sociedade, em termos éticos, com o projeto socialista. O marxismo supera o ponto de vista da consciência comum (na qual a essência se manifesta de maneira direta e imediata em sua aparência de forma mistificada) para o seu sentido verdadeiro como atividade real, objetiva, material do homem que só é homem como ser social prático. A consciência comum da práxis tem de ser abandonada e superada para que o homem possa transformar, de forma criadora e revolucionária, a realidade.

Para Marx e Engels (2009), todas as formas de relações humanas são condicionadas pela produção dos bens materiais. O trabalho é atividade vital, sem o qual não se produz vida humana. É por meio dele que o ser humano transforma a natureza em cultura e possibilita a construção dos meios de garantia da existência humana e a produção de bens materiais.

De acordo com Netto (2011), mencionando Marx, as ideias são categorias, são produtos históricos, são processos. A existência humana se destaca e se percebe substantivamente pelos avanços que foram desenvolvidos. Para Marx e Engels (2009), a primeira condição de toda a história humana é a existência de seres humanos vivos, que necessitam saciar as necessidades básicas de sobrevivência, como alimentação, moradia, vestimenta, etc. Para satisfazer tais necessidades (primeiras), os seres humanos criaram formas e meios para realizar tal tarefa. Os homens produziram seus meios de produção da existência e a sua própria vida material. Assim, as categorias de análise desta pesquisa são formas de relações humanas e, portanto, produtos do trabalho humano.

De acordo com Netto (2002), as categorias teóricas são representação ideal de um traço da realidade. Se constitutivas do real são, portanto, categorias ontológicas e, conseqüentemente, expressam o ser enquanto ser social.

Contudo, ressalta-se a importância de trabalhar esta pesquisa no caminho da incorporação crítica, seja de autores marxistas ou de outra corrente teórica. Primeiro, é necessário analisar as questões que os autores põem: se há questões legítimas em suas questões, sem incorporar, necessariamente, suas respostas. Isso implica um diálogo com pensadores, mas, ao mesmo tempo, uma crítica constante às questões e às respostas deles. Nesse sentido, o pesquisador tem que se apropriar da massa crítica anterior. No caso deste trabalho, é devido se apropriar do debate sobre as categorias de análise e do debate sobre o objeto.

No próximo tópico, serão analisadas políticas públicas sociais educacionais do Brasil, a partir da análise do Estado e de alguns de seus elementos. Para melhor análise, levou-se em consideração o debate sobre o *Welfare State*, sobre o neoliberalismo, além da crise do socialismo real. Considerou-se, também, o processo de financeirização global, assim como as suas relações com o processo político e democrático brasileiro, chegando às relações com a escola pública e com o Programa Mais Educação, sobretudo o macrocampo Esporte e Lazer. Compreende-se que a análise de todos esses elementos é fundamental para a compreensão do PME.

1.2 ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS: O CENÁRIO BRASILEIRO RELACIONADO AO CENÁRIO MUNDIAL

É importante mencionar a compreensão de que a gênese da sociedade humana está relacionada ao fenômeno do nascimento do trabalho, enquanto atividade que transforma a

natureza em produto humano para garantir a satisfação das necessidades básicas da vida. Todavia, por outro lado, há a satisfação de necessidades secundárias, as quais são oriundas do processo dos produtos do trabalho.

Ao considerar que o Estado é produto das sociedades, Engels (1984) versa que este não seria dimensão ontológica prioritária na compreensão da gênese das sociedades, pois os três elementos que produzem primeiramente a sociedade são: natureza, homem e trabalho. O Estado, portanto, faz parte e simplesmente seria (ontologicamente) ou deveria ser uma necessidade secundária à humanidade.

Em determinado momento da história ocorreu a ideia criação de um campo onde as disputas pudessem ser “pacíficas”, ou seja, criou-se esta estrutura ou instituição denominada Estado. Segundo Engels (1984), o Estado surge com o papel legitimador de poder, através da necessidade de uma força social ampla (acima do social). O Estado surge, portanto, para que as classes antagônicas não “se devorem” em uma guerra de soma zero. Fez-se necessário um poder que estivesse, aparentemente, por cima da sociedade, pelo qual as classes devem lutar em uma arena nos limites da ordem. Desta forma, o Estado surge como instrumento de domínio.

Para melhor compreender o Estado, é preciso pensar que se está assistindo o desenvolvimento de uma nova ordem mundial, atrelada à expansão do capitalismo e seus mecanismos de mercado. Nessa nova ordem, tem-se um bloco de poder ligado por uma rede global, liderada pelos Estados Unidos da América, que defendem a liberdade política e econômica, mas que contraditoriamente exploram demasiadamente o trabalhador. Trata-se de uma forma hegemônica de poder, uma vez que se trata de acordo entre diversos Estados nacionais, em torno da liderança moral, militar e intelectual do país mencionado, que se consolida, cada vez mais, em nível global.

Nesse contexto, para Adriana Melo (2005), nos anos 90 o projeto neoliberal se firmou nos países em desenvolvimento. Ocorreu a implementação de políticas de ajustes econômicos e estruturais, conduzidas pelo FMI e pelo BM. Segundo a autora, dá-se o processo de mundialização do capital. No Brasil, não é diferente. Aqui também se tornam mais concretos os processos de desenvolvimentos e crescimentos econômico, social, científico e tecnológico. Afinal, promover estes processos é parte essencial para aprofundar as condições de exploração e manter crescentes as taxas de lucro dos empréstimos e investimentos do capital privado internacional.

De acordo com Melo (2005, p. 1):

A reprodução ampliada do capital exigiu destes países uma ‘inserção competitiva’ num mundo em processo de “globalização”, o que se deu, no entanto, com a intensificação de investimentos externos diretos, num processo de multinacionalização predatório, dirigindo os mercados nacionais para uma maior abertura, privatização e desregulamentação, aprofundando o processo de exportação de produtos primários de baixa intensidade científica e tecnológica, e transformando estes países em prestadores de serviços, mercado consumidor, mercado de mão-de-obra barata e transferidores de dinheiro a título de pagamento da dívida externa e de suas renegociações, para os países centrais.

A partir dessa análise, percebe-se que o Estado continua sendo utilizado para garantir e reproduzir os mandos e desmandos da burguesia. Para Lênin (2011), o Estado seria produto da sociedade numa certa fase de seu desenvolvimento (na qual ocorreu a divisão em classes hostis com interesses antagônicos). Trata-se, logo, da manifestação da contradição social e de seus antagonismos. Porém, o Estado burguês se coloca como força que estaria acima da sociedade, o qual existiria para atenuar os conflitos de forma “ordenada” ou pacífica.

Diante do exposto, o Estado seria a categorização da organização estatal como ente histórico. Segundo Lênin (2011), o Estado burguês é um órgão de dominação, submissão, opressão de uma classe sobre outra. O Estado é sempre da classe mais poderosa que cria uma “ordem” e diversos meios (órgãos constitutivos, tais como o exército, a polícia, a justiça, o aparato burocrático, as instituições políticas representativas) que legalizam e consolidam tal submissão. O burguês se utiliza da sua superestrutura para consolidar seu poder, para que possa exercê-lo econômica e politicamente.

Lênin (2011) explica que a revolução passa pela dominação do Estado pela classe trabalhadora. O Estado seria um problema fundamental da revolução. Para o autor, em um Estado socialista ocorrerá a participação direta e ativa dos trabalhadores no governo, bem como serão expressos os interesses fundamentais e as aspirações dos trabalhadores. Isto resultaria no mais elevado e novo tipo de democracia. Contudo, o Estado socialista seria um estágio de transição para atingir, a longo prazo, estágio superior da sociedade comunista.

Na perspectiva leninista, a substituição do Estado burguês pelo Estado proletário se daria pela destruição do primeiro pelo segundo, transformando a democracia em proletária e substituiria as instituições. Como resultado, ter-se-ia a extinção do exército, plena elegibilidade dos funcionários públicos, abolição dos privilégios dos funcionários, redução dos salários de todos os funcionários do Estado ao nível do salário operário, substituição do parlamentarismo por formas verdadeiramente representativas da maioria. Contudo, para Lênin, a substituição do Estado burguês pelo Estado proletário só é possível com revoluções violentas, que Gramsci (2012) chamaria de guerra de manobra, para a implantação da ditadura dos trabalhadores em geral, que seria a verdadeira democracia.

Gramsci (2012) amplia o conceito de Estado, sem deixar de compreender que, para os liberais, o Estado e a sociedade civil seriam mera organização administrativa, jurídica e militar do aparelho governamental em prol da burguesia. Esta organização seria o Estado “guarda noturno”, logrado para ser o fiador da paz, da segurança e da ordem burguesa. Segundo o autor, hegemonicamente a burguesia educa o povo afirmando que a sociedade civil seria a esfera da liberdade, políticas, econômicas, culturais, educacionais, sociais, etc. nas sociedades modernas. Neste sentido, Gramsci (2012, p. 247 e 248) versa que:

Deve-se meditar sobre este tema: a concepção do Estado gendarme - guarda - noturno etc. (à parte a especificação de caráter polêmico: gendarme, guarda-noturno etc.) não será, afinal, a única concepção do Estado que supera as fases extremas “corporativo - econômicas”? Estamos sempre no terreno da identificação de Estado e Governo, identificação que é precisamente uma reapresentação da forma corporativo - econômica, isto é, da confusão entre sociedade civil e sociedade política, uma vez que se deve notar que, na noção geral de Estado, entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção).

No pensamento de Gramsci (2012), não há uma “distinção orgânica” entre Estado e sociedade, pois a distinção entre estrutura e superestrutura é apenas metodológica, não orgânica. Contudo, reafirma-se que o Estado é o instrumento para adequar a sociedade civil à sociedade econômica. O Estado seria um instrumento para garantir as condições da produção, mas também seria aparelho ideológico. A economia seria a estrutura, já a sociedade civil e o Estado fariam parte da superestrutura. Isto significa que por “Estado” deve-se entender, além do aparelho de governo, também o aparelho “privado” de hegemonia ou “sociedade civil”.

Trata-se, portanto, do Estado ampliado. De acordo com Carlos Nelson Coutinho (2003), Gramsci defende que a política é o núcleo central de sua teoria e isso fornece sentido à articulação de todas as suas investigações, sendo o conceito mais concreto de sua teoria o de Estado ampliado (sociedade política + sociedade civil, coerção + consenso, ditadura + hegemonia, etc.). Há relações intrínsecas entre política e economia. Em outras palavras, superestrutura e estrutura, onde a economia determina a política e estas formam um bloco histórico.

Nesse contexto, o Estado surge como instrumento de uma classe, mas se torna alvo de disputa entre classes pela hegemonia. A análise da hegemonia se dá junto à análise crítica da política e da cultura, ou seja, a hegemonia também é uma relação educacional, pedagógica. Inserida nessa questão, a ampliação do conceito de Estado lhe acompanha enquanto debate sobre o Estado ampliado.

A partir dessa ótica, percebe-se que a globalização se apresenta como novo equilíbrio entre os Estados, mas a burguesia mantém seu status com forte tendência hegemônica educacional, além da submissão da autonomia nacional ao poder global e tendência de descaracterização da política. O Estado brasileiro está envolvido com essas mediações, não de forma linear, mas, de modo complexo e contraditório, as quais analisamos no decorrer do texto.

Com base nesta linha de pensamento, pressupõe-se que no Estado tem-se o terreno, o meio e o processo onde a luta pela hegemonia se trava. Para Gramsci (2012), é fundamental uma sociedade civil democrático-radical, onde a política comande, em uma estratégia de poder e hegemonia, na qual a escola pode ter um papel preponderante.

Na teoria Gramsciniana, política é sinônimo de catarse (que indica a passagem do momento meramente econômico ao momento ético-político na consciência dos homens). Coutinho (2003) menciona que a fixação do momento catártico é o ponto de partida da filosofia da práxis. Além do que, o processo catártico coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético. Assim, o Estado burguês é organizado em torno de estratégias, como políticas sociais, pelo princípio econômico corporativo, mas a emancipação da classe trabalhadora deve ter no cerne o princípio ético político. Menciona ainda que o controle consciente e planejado dos produtores associados, com um Estado amplo e ético, absorveria o Estado-coerção, o que pressuporia relações conscientes e consensuais da sociedade civil, isto é, um autogoverno.

Considerar que a sociedade civil se articula dialeticamente e cria o Estado, tanto como expressão jurídica, como condensação política da luta de classes ou como aparato de governo, é tratar de um conceito amplo e complexo, mas é, também, o mesmo que abordar um projeto político de nova sociedade. No embate hegemônico, é necessário que os subalternos tenham mecanismos para politizar as ações e consciências de forma radical, democrática e participativa. De acordo com Gramsci (2012, p. 290):

Fase econômico-corporativa do Estado. Se é verdade que nenhum tipo de Estado pode deixar de atravessar uma fase de primitivismo econômico-corporativa, disso se deduz que o conteúdo da hegemonia política do novo grupo social que fundou o novo tipo de Estado deve ser predominantemente de ordem econômica: trata-se de reorganizar a estrutura e as relações reais entre os homens e o mundo econômico ou da produção. Os elementos de superestrutura só podem ser escassos e seu caráter será de previsão e de luta, mas com elementos “de plano” ainda escassos: o plano cultural será principalmente negativo, de crítica do passado, tenderá a fazer esquecer e a destruir: as linhas da construção serão ainda “grandes linhas”, esboços, que poderiam (e deveriam) ser modificados a cada momento, para ser coerentes com a nova estrutura em formação.

Essas reflexões sobre o Estado são importantes para entender o caso brasileiro. Mas as pretensões analíticas nesse momento correspondem a elementos pertinentes a acontecimentos relativamente recentes, mas recorrendo a análises de fatos do decorrer do século XX. Nessa perspectiva, para entender a complexidade em que se inserem as políticas sociais, inclusive o PME, é necessário o salutar encaminhamento das análises. Concorde-se, portanto, com Luis Fiori (2003), quando este afirma sobre a necessidade de discutir as relações entre o movimento de longa duração das estruturas econômicas e sociais e o tempo conjuntural da luta política brasileira. É necessário estudar o Brasil por meio de análises de conjuntura, mas com superação do senso comum. Para o autor o tempo conjuntural não é um tempo planejado. Trata-se de um tempo construído, no qual os projetos e expectativas humanas estão no centro das disputas. O autor explica que Marx combina sua teoria histórica de longo prazo com as análises políticas conjunturais.

Ainda para complementar a perspectiva de análise pretendida, Fiori (2003) menciona que Gramsci abriu as portas para a construção do conceito de “bloco histórico”, onde se recortam períodos mais longos, durante os quais prevalecem relações orgânicas entre estruturas e instituições e as iniciativas políticas. Na dinâmica desses blocos, em períodos menores ocorrem as crises políticas. Ocorrem, também, crises orgânicas, que são verdadeiras crises gerais e de representação, que propiciam o nascimento de novos horizontes.

Em relação à análise nos tempos estrutural e conjuntural, de acordo com Fiori (2003), Marx, em “O capital” avança em uma análise da periodicidade cíclica (do movimento da economia), onde muito contribui para a reflexão sobre o tempo político, inclusive o brasileiro. O autor diz que o conceito de conjuntura é aplicável em situações contemporâneas e que é uma relação mediada pelo passado e pelo futuro, o que clareia análises sobre a conjuntura política educacional no Brasil no bloco histórico mencionado.

Para Fiori (2003, p. 92):

O tempo conjuntural é político, pois é nele que as contradições estruturais assumem sua máxima condensação e atualidade, transformando-se em conflito e encontrando suas soluções transitórias na luta e na inventividade humana (...) não é separada da estrutura, mas é o seu momento atual grávido.

Neste sentido, consoante Fiori (2003), é necessária e fundamental uma análise do Brasil como um tipo específico de sociedade capitalista, onde a industrialização foi tardia e internacionalizada, onde a sociedade civil carece de organicidade e as instituições políticas são recorrentemente instáveis. É preciso considerar que, no Brasil, o Estado é que,

geralmente, define o problema central de cada momento. Isto torna necessário um olhar que reconheça suas especificidades, de país capitalista em condições periféricas.

Nessa linha de pensamento, de acordo com Fiori (2003), o Brasil é um caso paradigmático, marcado pela permanente fuga para frente, ou seja, medidas autoritárias com promessas desenvolvimentistas. Apesar disso, o Estado foi e é peça fundamental deste processo, marcado por desenvolvimento desigual, conflitos e negociações. Um processo que perdura até hoje, que gera um Estado atravessado pelas demandas do capitalismo globalizado.

Chico de Oliveira (2006) explana que o período entre 1964 e 1990, sobretudo no período da ditadura, presenciou forte transformação das forças produtivas brasileiras, o que provocou crescimento econômico que elevou a expansão capitalista no Brasil. Para Oliveira (2006, p. 269):

O Golpe de Estado de 1964 foi um abalo sísmico no sistema político que já acusava o deslocamento de atores centrais, como a burguesia industrial nacional e o proletariado como subsidiário da estrutura de poder. Mas o golpe não significou a mudança de modelo. As exigências do processo de acumulação da industrialização substitutiva requeriam radicalização do controle do novo ator fundamental -o operariado- e uma acumulação primitiva ainda mais profunda. E não significou uma nova sociabilidade. A ditadura estatizou os setores mais importantes da produção numa escala e abrangência que nenhum nacionalista, do período anterior havia sonhado, mesmo as formações de esquerda.

De acordo com Oliveira (2006), a nova forma do desenvolvimento capitalista abriu o Brasil com base no capital estrangeiro e em pesada dívida externa. Foi na ditadura militar que se formou o tripé desenvolvimentista do Brasil: empresas estatais - privadas nacionais - multinacionais. Assim, caminhou-se, na década de 80, para uma crise da dívida externa que tornou praticamente sem eficácia econômica a redemocratização política, mesmo que, por outro lado, se tivesse construído no período uma nova sociabilidade e uma nova política, cuja base social podia ser reconhecida. Segundo o autor, a nova república foi temperada pelo surgimento do partido dos trabalhadores (PT), cujas bases sociais assentavam-se no novo sindicalismo (autêntico). A nova república não tardou para abraçar a financeirização mundializada do capital.

Oliveira (2006) explana que o governo Sarney priorizou a tentativa de novamente ativar o dispositivo desenvolvimentista, a partir do projeto do fundo nacional de desenvolvimento. Sua pretensão era, portanto, viabilizar financeiramente o tripé mencionado. Assim, a financeirização do capitalismo começou a ganhar espaço e o Brasil deu início à abertura dos sistemas monetários e financeiros do capitalismo nacional, bem como abriu-se para o mercado mundial em geral.

A dívida externa foi a primeira forma de a mundialização ser aplicada no país, ao lado das multinacionais. Segundo Oliveira (2006), na virada dos anos 1990, a inflação chegou a 89% ao mês e foi utilizada como forte argumento à necessidade de se comprometer com a financeirização mundial do capital. Neste sentido, Oliveira entende que (2006, p. 277):

Desregulamentação do mercado, abertura indiscriminada às importações, perda do controle cambial, financeirização total da dívida interna e da dívida externa e, não menos importante, a construção do discurso com o qual se acusava os adversários de corporativismo, negando a ação comunicativa anterior e tentando instaurar uma nova sociabilidade cuja matriz central era tanto o discurso liberal da iniciativa dos indivíduos quanto a desregulamentação e o desmanche que davam bases materiais à nova ação comunicativa.

Neste contexto político e econômico, o Brasil começou a se tornar cada vez mais refém do sistema financeiro global. De acordo com Oliveira (2006, p. 278), o período de Fernando Henrique Cardoso completou o desmanche do Estado, mas a relação “Estado-burguesia” se alterou radicalmente com o fenômeno da globalização. O país, então, virou refém do novo poder econômico mundial, pois:

(...) o período de Fernando Henrique Cardoso (FHC) aprofundou, num grau insuspeitado, o desmanche iniciado. Privatização total das empresas estatais (restaram apenas a Petrobrás, o Banco do Brasil e a Caixa Econômica Federal e os bancos, o BNDES e os regionais de fomento), deslocando o campo de forças no interior da própria burguesia, desmontando o tripé empresas estatais-privadas nacionais-multinacionais que deslizou para a predominância da última nos principais eixos da acumulação de capital.

Reitera-se que o Brasil possui estrutura estatal altamente específica. Para buscarmos boa compreensão desses elementos, recorre-se a Coutinho (2008), para quem o Estado brasileiro em crise é aquele que se constituiu a partir da chamada revolução de 1930, pois muitos dos traços dessa formação estatal brasileira ora em crise têm raízes já no início da história. O patrimonialismo é a característica de um Estado que não possui distinções entre os limites do público e os limites do privado. Segundo o autor, o Brasil foi, pelo menos até os anos 1930, uma formação político-social de tipo “oriental”, ou seja, com uma sociedade civil primitiva, cujos embates neste eram poucos e frágeis e as relações mais coercitivas.

Nesse sentido, pode-se dizer que o caso brasileiro gera uma “via brasileira”, ou seja, tem suas próprias especificidades. As elites brasileiras foram dominantes, mas não dirigentes, pois estabeleceram seu domínio mais por coerção do que pelo convencimento. O Estado moderno brasileiro foi quase sempre uma “ditadura sem hegemonia”. A burguesia se incorporou ao Estado brasileiro e se utilizou da burocracia, do desenvolvimento, do gerencialismo (mais à frente), ou seja, conseguiu, há longo tempo, o domínio do status

brasileiro. Cabe lembrar, portanto, que foi de modo corporativo que se fizeram representar os interesses da própria burguesia brasileira.

A partir da década de 50, segundo Coutinho (2008), sobretudo no início da década de 60, ou seja, nos anos de governo do Jango (João Goulart), viveu-se época na qual a sociedade civil tornou-se mais ativa e buscou se articular de modo autônomo, no que consistia em um verdadeiro anúncio dos primeiros sintomas de crise daquele Estado centralizador e corporativista surgido na década de 1930. Porém, o golpe de 1964 se instalou, conservou e desenvolveu os traços mais perversos da formação estatal brasileira. Por isso, mais uma vez se conhece uma contra-reforma, na qual as reformas foram realizadas pelo alto e com promessas desenvolvimentistas. O Estado brasileiro já funcionava como instrumento de acumulação a serviço tanto do capital nacional, quanto do internacional. Em um primeiro momento, a intervenção do Estado na economia visou a favorecer, sobretudo o capital nacional. Porém, a abertura ao capital estrangeiro não significou uma atitude contrária aos interesses do capital nacional. Tratou-se, portanto, de uma situação em que as burguesias nacional e estrangeira mantiveram sua hegemonia.

A partir destas análises, entende-se que um dos traços característicos do Estado brasileiro neste período (até 1964) é que ele consistia em um Estado onde a supremacia da classe detentora do poder se dava através da dominação coercitiva. De acordo com Coutinho (2008), ainda existe uma classe dominante, que controla direta ou indiretamente o aparelho governamental. Porém, foi justamente nesse momento que este tipo de denominação sofreu alterações. O autor oferece um bom resumo daquilo que se pode chamar de “o Estado do mal estar social brasileiro”, ou seja, o que se tornou e continuou sendo nos últimos 80 anos. Tratou-se de uma época em que os direitos sociais são implementados parcialmente e as reais demandas da população brasileira não são atendidas de fato.

Para Coutinho (2008, p. 127), este modelo de Estado entrou mais uma vez em crise no período da transição da ditadura à democracia no Brasil, ao que expõe que:

No Brasil, o pouco que foi conquistado nesse sentido - e, também entre nós, arrancado pelas lutas das classes trabalhadoras - não infirma o fato de que a característica dominante do nosso Estado foi sempre o de ter sido submetido, no essencial, a interesses estritamente privados. Criamos juridicamente, através de um longo processo que se inicia nos anos 1930, um aparente Estado do Bem-Estar; mas foi com muita felicidade que Francisco de Oliveira o chamou ironicamente de “Estado do mal-estar social”. E isto porque, na verdade, o pretense *Welfare* brasileiro não funciona: embora juridicamente a Constituição consagre importantes direitos sociais, sobretudo a partir de 1988, esses só parcialmente são implementados na prática, não tanto porque o país seja pobre ou o Estado não disponha de recursos, como frequentemente se alega, mas, sobretudo, porque não há vontade política de fazê-lo, ou seja, porque não há um verdadeiro interesse público

embasando a ação de nossos governantes. Eles preferem pagar a dívida pública e assegurar o chamado equilíbrio fiscal (através de superávits primários) do que atender às reais demandas da população brasileira.

Ao contextualizar para se chegar às análises sobre a disputa hegemônica pelo projeto de educação no Brasil, é importante salientar que, na década de 80, sobretudo na década de 90, o país começou a passar pela incidência do neoliberalismo, que primava pela liberalização dos serviços, desregulamentação do aparato legal que protegia os trabalhadores, enxugamento do Estado, criação de políticas sociais para amenizar a situação de caos social, etc. Para entender o que é o neoliberalismo, é preciso entender o que é liberalismo, bem como é necessário compreender que se trata de uma fase de ampliação da exploração do capitalismo sobre as classes subalternas.

De acordo com Edmundo Dias (2006), é preciso considerar que a crise atual do capitalismo é multifacetada em sua natureza, ou seja, é econômico-financeira, tecnológica, político-ideológica e é do Estado. Todavia, o sistema econômico e político, denominado de liberalismo, o qual se constitui como corrente representativa da ascensão da burguesia como nova classe social e de sua consolidação como classe dominante (que teve como um dos principais representantes John Locke) voltou à tona, mas, desta vez, como novo: o chamado neoliberalismo.

Na análise de Dias (2006), o liberalismo (entende-se que o neoliberalismo tem a mesma essência) atua no sentido de construir uma homogeneidade social. Para a construção dessa homogeneidade dentro da constituição do capitalismo como modo de produção dominante e de suas formações sociais, faz-se necessária a existência da ideologia liberal, construída a partir da noção de uma natureza humana, cujo pressuposto é a concepção da liberdade e da individualidade. Ainda na visão do autor, a liberdade liberal é resultante de uma falácia que se baseia nas individualidades e expressa a universalidade abstrata da natureza humana. Não à toa, o direito moderno liberal seria a expressão da individualidade mercantil.

Um bom exemplo de que a burguesia articula tudo em torno dos seus interesses, é a análise que se faz a partir da afirmação de Coutinho (2003), de que os primeiros pensadores do liberalismo (do século XVII) não defendiam a democracia. Segundo o autor, ao se analisar o crescimento do debate em torno da democracia, afirma-se que houve tempo em que o liberalismo se colocou contra a democracia. O autor comenta que os primeiros regimes liberais eram regimes oligárquicos, elitistas e de participação restrita, nos quais até o sufrágio

era extremamente restrito, pois votava um número muito pequeno de pessoas, somente os que dispunham de propriedades ou que pagavam impostos.

Determinados direitos começaram a ser reivindicados. Os movimentos sociais começaram a se fortalecer. O socialismo cresceu e os burgueses liberais foram impostos pela luta dos trabalhadores a reconhecer direitos. A partir destas constatações, Coutinho (2003) oferece a explicação do surgimento de regimes liberais democráticos, onde ressalta que os regimes liberais não ofereceram direitos, mas foram obrigados a oferecer. O liberalismo teve suas bases condenadas no final do século XIX, quando a ordem do capital teve que responder às demandas de direitos civis. Neste sentido, para se perpetuar como classe hegemônica, a burguesia estruturou uma complexa organização da reprodução social capitalista e a democracia liberal foi falseada pela burguesia.

Nessas linhas, busca-se uma análise contextual conjuntural e estrutural para continuar a análise do contexto da década de 70 em diante, atentando para o Estado brasileiro e as políticas públicas sociais, sobretudo as educacionais. Todavia, uma das expressões do Estado moderno ético corporativo é o *Welfare State (WS)*, também conhecido como o Estado de bem estar social, modelo organizacional instaurado no decorrer do século XIX e XX, pós-segunda guerra mundial.

Segundo Coutinho (2008), o WS tinha certo caráter redistributivo através de políticas sociais. Sabe-se que este modelo de Estado foi instaurado, primeiramente, em vários países europeus, no EUA e na Nova Zelândia. Posteriormente, chegou a países como o Brasil. De acordo com o autor, a instauração do WS tratou-se de um processo que ocorreu quando as classes dominantes, pressionadas pela classe trabalhadora, tiveram que atender parte das exigências dos trabalhadores organizados. Portanto, o WS surgiu num momento em que a classe trabalhadora se impunha em busca dos seus direitos e obteve determinada incidência na correlação de forças entre o trabalho e o capital.

Netto (2007) complementa essa análise mencionando que o WS foi um ordenamento político, que buscou uma relação de compatibilidade dentro da ordem do capital e de sua lógica de acumulação.

De acordo com Coutinho (2008), o WS é um importante exemplo de que a simples reforma do capitalismo não é a solução para derrubarmos a sociedade de classes. O WS é a expressão de que quando interessa a burguesia estatizar ela estatiza e quando não interessa ela desestatiza. Assim, as análises de Marx, Lênin e Gramsci sobre o Estado como um instrumento da burguesia se torna mais do que atual e coerente.

A partir dos anos 1970, a ortodoxia econômica e a ideologia dominante no mundo capitalista mudaram de porto e de rumo (o liberalismo que cedera ao keynesianismo do WS, desta vez, retoma seu posto, mas agora como neoliberalismo) (NETTO, 2007). O WS foi sendo cada vez mais rejeitado pelas classes dominantes e substituído pelo neoliberalismo, o que só foi possível, de acordo com este autor, porque o socialismo real na União Soviética (ou seja, o bloco de contraposição ao capitalismo) entrou em crise.

A crise do socialismo real foi acentuada ou concretizada nos últimos anos da década de 1980. Portanto, é preciso considerar que essa transformação, que manteve e ampliou a hegemonia dos capitalistas, foi o possível motivo da falência do socialismo real da URSS. De acordo com o autor, com a crise do socialismo, as portas estavam abertas para a reformulação do sistema capitalista. Contudo, na década de 80, na Inglaterra, com Margareth Thatcher e no EUA com Ronald Reagan, tiveram início reformas políticas, posteriormente adotadas em diversos países.

O capitalismo adotou estratégias de manipulação ideológica e mistificou os direitos na perspectiva das liberdades individuais. Estas ações passaram a identificar o liberalismo com a garantia de liberdade, além de associá-lo à democracia, constituindo o que Netto (2007, p. 74) denominou de “falsificação histórica”. As bases do liberalismo clássico foram modificadas, tanto no campo econômico, quanto no campo político. Nesse contexto, a liberdade é a liberdade do mercado, da exploração da força de trabalho e o direito é, na maioria das vezes, apenas formal.

Com o advento de tais reformas, o Estado passou a ser neoliberal e passou a ser “desresponsabilizado” pelas políticas sociais (entre elas as educacionais). O que ocorre no neoliberalismo, a partir da ação dos burgueses, é uma inversão de prioridades por parte do Estado e, em outros casos, uma adaptação em torno das suas ações e políticas sociais a partir daquilo que as forças hegemônicas permitem. Por outro lado, as classes subalternas continuam a travar a luta pela hegemonia.

É necessário afirmar novamente que o Estado brasileiro é um caso diferente e altamente complexo em comparação com países que conheceram um alto grau de produção, mercado, desenvolvimento e modernização, ainda nos séculos XVIII, XIX e início do século XX. Assim, entende-se que, em tempos neoliberais, não ocorreu uma simples desresponsabilização de sua função reguladora, mas sim um grande embate pela hegemonia. Assim, o que tem ocorrido no aspecto mencionado do Estado brasileiro são mudanças significativas em seu trato regulatório. É justamente nessa complexidade que o PME se insere.

No próximo tópico, depois de contextualizar elementos, mediações e contradições dos cenários político, econômico e social brasileiro, será buscada uma análise das determinações da totalidade que envolve o objeto de pesquisa, para se chegar ao ponto de analisar as relações do projeto do capitalismo neoliberal e suas incidências na educação brasileira e no Programa Mais Educação.

1.3 NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO

Em linhas gerais, o Estado brasileiro passou a ser neoliberal nas últimas décadas do século XX, ou seja, a complexidade das mediações que o permeiam se tornaram mais complexas ainda, inclusive no que se refere às políticas educacionais. No neoliberalismo, o *Welfare State* foi substituído para que a exploração dos homens pelos homens aumentasse na base do capital.

A fase neoliberal, de acordo com Netto (2007), caracteriza-se como uma crise global que marcou as últimas quatro décadas. Nos planos social e político-institucional, o neoliberalismo colocou em cheque os direitos sociais e refez as funções reguladoras do Estado. Isto mostra uma crise plena, bem como apresenta toda sua dramaticidade e regressão social.

De acordo com Coutinho (2008, p. 99), o neoliberalismo busca utilizar a seu favor a aura de simpatia que envolve a ideia de “reforma”. É por isso que as medidas por ele propostas e implantadas são apresentadas como reformas. Portanto, este projeto de sociedade modifica o significado da palavra reforma, pois o que antes da onda neoliberal queria dizer ampliação dos direitos, proteção social, controle e limitação do mercado etc., passou a significar cortes, restrições, supressão destes direitos e deste controle. Portanto, está-se diante de uma operação de mistificação.

Ainda de acordo com Coutinho (2008), o neoliberalismo se apresenta, portanto, como contra-reforma, pois não haveria a dialética de restauração-revolução que caracteriza as revoluções passivas. Os trabalhadores têm sido obrigados a recuar em suas expressões sindicais e político-partidárias, perdendo a correlação de forças com o capital. A luta de classes continua a existir, porém tem sido travada pela conquista de direitos já galgados no passado. Mas, no neoliberalismo, adota-se a “terceira via”, em organismos financeiros internacionais como o Banco Mundial, por exemplo. Isto indica a “preocupação” em face das consequências perversas das políticas neoliberais, tais como o aumento exponencial da pobreza. Todavia, esta preocupação não é uma alternativa de transformação, mas de adoção

de políticas sociais compensatórias e paliativas, ou seja, é a estratégia de “maquiar” o processo de contra-reforma neoliberal, a qual não seria a completa ausência do novo, mas a enorme preponderância da conservação.

No plano econômico, o neoliberalismo potencializou o princípio da liberdade de mercado. Netto (2007) analisa que o mercado se fundamenta teoricamente hoje na tese de Friedman. A tese da indivisibilidade do mercado, da liberdade econômica, só seria possível em um mercado livre. Assim, na perspectiva neoliberal, o Estado tem o papel de ficar no resguardo de proteção do mercado. Os neoliberais admitem mecanismos estatais que minimamente socializem a renda, advogam a despolitização das relações sociais, rechaçam a regulação política do mercado, constituindo o que Netto (2007, p. 81) define como “Estado máximo para o capital”.

Como se não bastassem as mazelas do neoliberalismo, está se vivenciando a ampliação do quadro deplorável do capitalismo, ou seja, a globalização do mercado ou ainda a financeirização global. O mercado é levado a cada canto do planeta e pautado em estratégias de aceitação ou participação forçada devido às dívidas adquiridas por cada país com o serviço monetário internacional. Segundo Almeida (2005), esse processo de aceitação é pautado em reformas ditas para o crescimento, dirigidas principalmente pelo FMI e BM para o Brasil. Tal processo pretende dar continuidade às agendas de liberalização do comércio, assim como visam à desregulamentação, à privatização e à reforma do Estado.

Neste sentido, Almeida (2005, p. 2) versa que:

A refuncionalização do Estado se realizou tanto no sentido de uma maior racionalização e eficiência estrutural, quanto na redução do gasto social público; tanto significou a privatização de empresas e órgãos públicos estatais quanto a desresponsabilização do Estado com as atividades relativas ao bem-estar social, inclusive em suas funções essenciais de saúde e educação. Este movimento resultou na precarização da qualidade de vida nestes países, com o aumento das condições de pobreza e miserabilidade.

Assiste-se a diversos fatos degradantes resultantes do capitalismo, da exploração do trabalho alheio, das desigualdades sociais, de todos os mecanismos do metabolismo do capital. Assiste-se, portanto, ao desemprego estrutural, à morte de pessoas por falta de alimentação (sendo que o ser humano já produz alimentos suficientes para alimentar toda a população mundial). Vê-se pessoas sem tetos, sem terras, escolas sucateadas, trabalhadores explorados, perdendo seus direitos, etc., Mas, para Almeida (2005), as características principais do capitalismo em sua nova fase neoliberal são postas para a manutenção do modo de produção capitalista e se fundamenta em novas condicionalidades para manter o poder sobre países em desenvolvimento.

No neoliberalismo, a exploração se acentua. Para Oliveira (2006), a burguesia queria instaurar e conseguiu, de certa forma, uma sociabilidade marcada pelo individualismo latente, fruto da profunda desigualdade. Esta sociabilidade faz parte do atrelamento do Brasil ao mercado mundial. Oliveira (2006, p. 279) versa que a dívida interna pública cresceu cerca de dez vezes entre 1994 e 2002, ou seja, crescendo a cerca de mais de 50% do PIB hoje em dia, posto que:

A dívida interna pública cresceu dez vezes entre 1994 e 2002, correspondendo hoje, a mais de 50% do PIB, indicando que a produção que se expressa no PIB requer outra metade de riqueza social virtual para sua sustentação, que somente se materializa via coerção do Estado. Dívidas do Estado, teoricamente, querem dizer que a produção de valor não pode ser sancionada pelo valor, isto é, o consumo e o investimento não podem se realizar e a dívida pública é uma forma de adiantamento do valor que não se realiza. Mas uma dívida externa pesada, como no caso brasileiro e da periferia latino americana em sua maior parte, significa dizer que a sustentação de uma realização do valor interno requer o capital externo global e esta é a nova forma do capitalismo financeirizado.

Quanto ao neoliberalismo no Brasil, o caso brasileiro de atrelamento ao mercado global é complexo, pois a passagem do patrimonialismo para o capitalismo oligopolista ocorreu aceleradamente. Por outro lado, uma autorregulação, atrelada à ética da concorrência, não ocorreu de forma linear, mas, em seu lugar, deu-se a autonomização do mercado para além de si, onde não se fixam contratos, trazendo resultados ainda mais nefastos ao trabalhador.

Para Oliveira (2006, p. 283):

Em termos macroeconômicos, o permanente ad hoc requer a violência estatal permanentemente, a exceção permanente, a qual poderia sugerir que o monopólio legal da violência foi reconquistado para o Estado. Longe disso, a violência permanente significa dizer que o Estado também é ad hoc. Operações são refeitas cotidianamente, a governabilidade é lograda graças ao uso permanente de medidas provisórias, as cláusulas contratuais são rapidamente ultrapassadas e a arquitetura da privatização requer injeções de recursos públicos em larga escala, para sustentar a reprodução do capital, como mostram o crescimento exponencial da dívida pública interna e externa e seus pesos no PIB.

Ainda de acordo com Oliveira (2006), esse quadro implantado no Brasil teve consequências devastadoras para a política. A possibilidade da formação de consensos foi destruída. Criou-se o discurso de que o Estado é um mau gerente, para se justificar privatizações, inclusive das políticas sociais. Viu-se a volta ao assistencialismo, o aumento do associativismo civil e o estabelecimento de um novo pacto social. Esvaziou-se a sociedade civil e o conflito. Restaurou-se um discurso sobre a comunidade, mas a sociedade civil ficou restrita aos arranjos locais e localizados, vítima das grandes empresas e do mercado. Trata-se

de uma dominação sem política. Por outro lado, ocorreu o fracasso da experiência neoliberal no Brasil, mas, na essência, a política econômica (apelidada de neoliberal) foi mantida e as políticas de desregulamentação seguiram a mesma linha. Deu-se continuidade à dominação de classe sem política, conforme bem expõe Oliveira (2006, p. 286):

O período que se chamou neoliberal operou uma mudança extraordinária na dominação burguesa no Brasil. Em primeiro lugar, a financeirização da economia pré determina a acumulação possível e o lugar do Estado na economia. Em segundo lugar, as intensas privatizações retiraram do Estado a capacidade de fazer política de produção. Torna-se patético que economistas acreditem que a moeda nacional, o real, estabilizado, seja capaz de produzir e conduzir política econômica. As relações entre as classes mudaram substancialmente com as privatizações e com a financeirização.

O processo de contrarreforma prejudica e expressa a ação e a disputa no campo da sociedade civil, pois tende a um lado, a uma classe, ou seja, à burguesia. De acordo com Oliveira (2006), ao negar a mediação política, retira-se estrategicamente esta como nacionalidade. Assim, o que ocorre no Brasil é uma dominação sem política. O autor completa a análise de que o neoliberalismo correspondeu à fase de liquidação da política como nacionalidade, mas que já se estaria para além dessa fase de exploração. É como se fosse vivenciada uma fase do capitalismo globalizado que rejeita a submissão à política, pois a construção da política pelas classes dominadas é, de fato, uma forma de lutar contra os processos de exploração de classe.

As reformas econômicas neoliberais não se deram isoladamente, mas foram acompanhadas pelas reformas das políticas sociais. Contudo, no que se referem às políticas sociais, de acordo com Saviani (2008a), estas se constituem como um meio de oferta de serviços públicos em diversas áreas e segmentos da vida humana, ou seja, a educação, esporte, lazer, saúde, etc. Como se trata de uma oferta, alguém tem que fazê-la, tarefa historicamente dada ao Estado.

Nesse sentido, caberia ao Estado (em sentido amplo) atuar na oferta e administração das políticas sociais, considerando também que a sociedade humana é atravessada pela luta de classes, luta pela hegemonia, que se apresentam como verdadeiros motores da história.

A classe burguesa, portanto, exerce sua hegemonia, também, através da educação. Ao se analisar a relação desse contexto com as políticas sociais de educação, passa-se a comungar da mesma opinião de Saviani (2008a, p. 224), quando este afirma que a economia capitalista e o seu modo de produção são de certa forma antissocial, pois “subordina a produção social de riquezas aos interesses particulares da classe que detém a propriedade privada dos meios de produção”. O alto nível de contradição no seio dessas relações, contudo, demanda uma carga

que reponha tantas mazelas. É justamente nesse sentido que se ampliam, em solo capitalistas, as políticas sociais. É importante dizer que se trata de uma estratégia burguesa, cujo objetivo é amenizar a situação de degradação ocorrida pela exploração capitalista. Deve-se dizer, também, que, por outro lado, eventualmente os trabalhadores organizados conseguem conquistar melhorias através da sua luta.

Desta forma, no que se refere à educação, Saviani (2008a) explica que a partir de 1964 ocorreram diversas reformas políticas e estratégias, como, por exemplo, Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), as reformas do ensino de primeiro, segundo e terceiro graus, Centros Sociais Urbanos, Projeto Minerva, Projeto Saci, Projeto Rondon, etc.), posto que as reformas “converteram-se em questão de segurança interna”. Passaram a fazer parte de políticas de caráter preventivo e de segurança nacional, uma vez que, Saviani (2008a, p. 226) versa que:

Vê-se, pois, que a “política social” se inscreve no quadro da ação preventiva destinada a garantir a segurança interna. As medidas de “política social”, a partir de 1964 na vigência do regime militar, passaram a integrar o campo psicossocial do chamado “Poder Nacional”, cognome do aparelho governamental colocado a serviço da “segurança Nacional”, isto é, acionado para prevenir (evitar), reprimir (impedir) e neutralizar (eliminar) a “subversão interna” (...) o “Poder Nacional” (...) foi acionado para destruir a “autonomia nacional” nos termos da ideologia nacional desenvolvimentista.

Nesse sentido, a política social, inclusive a educação, se inscreve no quadro da ação preventiva destinada a garantir a segurança interna, ou seja, mais uma forma de se utilizar esta em prol dos interesses burgueses. No que se refere ao caso brasileiro, Saviani (2008a) explica que as políticas sociais, tal como as de educação, não eram prioridade para a ideologia nacional-desenvolvimentista (anterior a 1964) e, que tais políticas eram tratadas como exigências da autonomia nacional, desvinculando-se da política econômica.

Para Saviani (2008a, p. 225):

Considerando-se o caso brasileiro, verifica-se que, no período pré-1964, sob a vigência da ideologia nacional-desenvolvimentista, a “política social” entra em conflito aberto com a “política econômica”, já que o caráter antissocial desta era identificado com a sua marca desnacionalizante, decorrendo daí a dependência e subordinação da nação brasileira aos países capitalistas centrais, em especial aos Estados Unidos. A “política econômica” era, pois, antissocial, pois colocava a economia contra a sociedade brasileira, subordinando o povo brasileiro à superexploração estrangeira.

Estratégias foram refeitas, a intencionalidade e o objetivo final burguês foram mantidos. Percebe-se, portanto, relações e operações capitalistas neoliberais, como, por exemplo, as políticas sociais que atuam como remediação ou atenuação das mazelas

promovidas pelo capital, desde o advento da escola, passando a determinação do currículo, o manuseio com a educação física, o Esporte, a recreação e o Lazer. Assim, no século XX, houve diversas estratégias burguesas de manutenção do *status quo*, inclusive, a partir da década de 70. No Brasil, a política neoliberal adotada pelo governo federal, sobretudo no governo de FHC, teve como modelo as políticas privatizantes e de desmonte do Estado.

A partir dos anos 80, as políticas educacionais seguiram a mundialização do capital. A educação foi proclamada como área fundamental, sobretudo no sentido da redução da pobreza. As diretrizes da educação foram dadas pelo FMI e pelo BM e associadas a UNESCO, as quais giravam em torno de suas linhas gerais: uniformização, eficiência e eficácia. Foi construída uma agenda de políticas educacionais para a América Latina e Caribe, centrada no programa de Educação para Todos e que viria acarretar a uniformização das políticas educacionais, além de tornar o país refém dos organismos multilaterais mencionados, pois o Brasil foi incentivado a consumir mais ciência e tecnologia, foi levado a uma política educacional que privilegia o investimento no ensino fundamental (focalizadamente), além de diminuir investimentos na educação pública e o desmonte dos sistemas educacionais. Almeida (2005, p. 5) explana que:

O programa de Educação para Todos, desde seu planejamento inicial, é um programa amplo de redirecionamento e condução política educacional para a América Latina e Caribe, de caráter restritivo e profundamente excludente, tendo também contribuído para estimular a privatização competitiva no campo educacional, restringindo e seccionando os vários níveis de ensino, acabando também por restringir à população o próprio acesso ao conhecimento.

No final da década de 1980, o Brasil passou por um momento decisivo do ponto de vista político e social. Estava-se voltando a viver em uma sociedade democrática e altamente complexa. Um dos marcos deste momento de transição foi a aprovação da constituição de 1988 e, posteriormente, no campo da educação foi a LDB. Estes marcos históricos sofreram forte influência do contexto internacional que atravessava e se permeava em facetas específicas no Brasil. Portanto, no que se refere à educação, Saviani (2008a) diz que no final da década de 80, as políticas sociais continuaram a ser secundarizadas em prol da política econômica neoliberal. Para ele, “as bases econômico-políticas mantiveram-se inalteradas, sem que nenhuma medida mais consistente de caráter social tenha se viabilizado” (SAVIANI, 2008, p. 227). O governo Collor priorizou a inserção do país no quadro do mercado globalizado, inclusive a política educacional, posto que:

O período seguinte, inaugurado com o lema “Brasil Novo” na posse de Collor de Mello em março de 1990, assumiu claramente a prioridade da inserção do país no

quadro do mercado globalizado comandado pelo capital financeiro, ao qual se subordinam as políticas, de modo geral, e, especificamente, a política educacional (SAVIANI, 2008, p. 227).

No governo FHC, as políticas sociais aprofundaram o caráter de manutenção social, pois se efetivaram políticas no sentido de estabilizar tensões sociais e focalizar ações. Essas políticas sinalizavam o comprometimento do Brasil com as ações dos organismos multilaterais e ajudaram a aprofundar as mazelas sociais. Nesse contexto neoliberal, os direitos políticos passam a limitar-se, cada vez mais, ao caráter meramente formal. À educação foi imposto um caráter de aprender a aprender. Segundo Saviani e Duarte (2012), as pedagogias do aprender a aprender são pertinentes ao contexto dos interesses burgueses, pois se encaixam perfeitamente no ambiente da sociedade capitalista atual.

Segundo Saviani (2007), ocorreu, entre os anos de 1991 e 2001, a transição do fordismo para o toyotismo. Com isso, ocorreu a transição das ideias pedagógicas no Brasil, desta vez, caracterizadas pelo autor como neoprodutivismo que veio a resultar em uma pedagogia da exclusão. Ao recuperar o neoescolanovismo recupera-se a bandeira do “aprender a aprender” e o “neoconstrutivismo”. O Estado passou a imprimir uma forma de organização às escolas baseada na busca de resultados. Essa educação garantiria a “exclusão includente” e “inclusão excludente”, pois os mecanismos de inclusão de mais estudantes no sistema escolar permitem a melhoria das estatísticas educacionais, mas a formação em si continua excludente.

Outra faceta do capitalismo neoliberal é expressa na privatização da educação no Brasil. De acordo com Coutinho (2003), no governo de FHC, teve-se o avanço do projeto neoliberal. Tal fato se dá porque FHC, com base em um projeto neoliberal como um todo, considerando seus representantes políticos, instituições, banqueiros, empresários, implementaram diversas contrarreformas, o que resultou na privatização de setores decisivos da economia e desmontou mecanismos de intervenção estatal. O resultado foi a regressão de muitas das conquistas sociais expressas nos direitos sociais. O governo de FHC deslocou o eixo articulador do bloco no poder. O capital financeiro passou a predominar sobre o capital industrial. Em relação às políticas sociais, inclusive as educacionais, a recomendação neoliberal seria a de que tais políticas não deveriam ser promovidas pelo Estado, pois o aumento de gastos com estas levaria a uma nova crise fiscal. Nessa lógica, o Estado abriria mão do seu dever de regular e financiar a educação, tornando-a uma mercadoria a ser apropriada na esfera privada.

Nesse sentido, para Saviani (2008a), há a separação entre política econômica e política social e, ainda, a subordinação da segunda pela primeira. Isso resulta em parcelas inferiores de recursos destinadas ao setor social. Tal quadro se agrava com a “adoção da privatização como forma de execução das diferentes modalidades de política social” (p.227), e com o “atrelamento da prestação de serviços sociais ao desempenho da economia” (p.227). Desta forma, afere-se que a “política social” é uma expressão da sociedade capitalista, conforme expõe Saviani (2008a, p. 228):

Todos esses insolúveis problemas derivam da estrutura da sociedade. Consta-se, assim, que a “política social” é uma expressão típica da sociedade capitalista, que a produz como um antídoto para compensar o caráter antissocial da economia própria dessa sociedade. Entretanto, a determinação econômica projetada sobre a “política social” o seu caráter antissocial, limitando-a e circunscrevendo o seu papel às ações típicas que concorram para a preservação da ordem existente.

De acordo com Coutinho (2008), considerando a complexidade e a dramaticidade que a história brasileira reserva ao seu povo, está se vendo o curso de uma perversa operação de mistificação. Há, portanto, uma tentativa, em parte bem sucedida, de exploração e domínio do pensamento, da razão, do senso comum. Trata-se de estratégias hegemônicas dos burgueses em prol de se manterem no poder. O Brasil passou por esse processo de reconstrução e adequação à nova ordem neoliberal. No caso brasileiro, as políticas foram efetivadas por setores das elites conservadoras, assim como, pelos defensores da modernização da educação brasileira. Grupos contraditórios defendendo um mesmo caminho ditado pelas determinações do capitalismo neoliberal. Contudo, pode-se dizer que a luta de classes esteve presente neste processo e, no que se refere à educação, não foi diferente, sobretudo em relação à lei de diretrizes e bases da educação.

De acordo com Sofia Vieira (2008), recentemente, no Brasil, ocorreram avanços nas políticas públicas sociais de Educação, inclusive àquelas que abraçam o Esporte e o Lazer (aqui não se entende avanço necessariamente como qualidade). No final do ano de 89, Fernando Collor de Mello foi eleito presidente da República. Para a autora, o governo de Fernando caracterizou-se por muito discurso e pouca ação no campo da educação. O governo (1990-1992) durou pouco e a mudança gerou consequência na educação. Já no governo de Itamar Franco (1992-1994), teve-se um momento de tentativas de retomada da definição da política educacional (o debate para a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos e a realização da Conferência Nacional de Educação para Todos). Apesar das tentativas, estas não passaram do âmbito dos debates.

No governo FHC (1995-2001), ficou claro um projeto político para a educação, tutelado pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial, por exemplo. Com tais mudanças, as políticas educacionais foram se ajustando à economia globalizada.

O projeto neoliberal começou a ser implementado no Brasil no início da década de 1990, mas, em 1995, foi redirecionado a uma condução socialdemocrata. Para Almeida (2005, p. 5), ocorreu, portanto, o “processo de conformação das políticas educacionais brasileiras ao processo de mundialização da educação” (p.5), que perpassava por conflitos entre o MEC, CONSED, a UNDIME, CNTE e a sociedade civil organizada, via Fórum em Defesa da Escola Pública e via LDB. Trata-se de conflito entre o projeto neoliberal de sociedade e de educação e o projeto democrático de massas, sendo que este segundo teria sido em defesa da educação pública de qualidade para todos, em todos os níveis. Contudo, a autora conclui que a uniformização proporcionada pelas reformas educacionais conduzidas pelo FMI e pelo BM/UNESCO “provocaram um desmonte dos sistemas educacionais locais, restringindo e redirecionando as nossas políticas educacionais para a educação fundamental pública regular” (ALMEIDA, 2005, p.5).

A LDB, de acordo com Saviani (2008a), tornou-se o objeto maior de disputa no campo educacional brasileiro entre o final da década de 80 e início da década de 90. Não se pretende alongar muito esse debate, mas é importante fazer alguns apontamentos. Existiu um projeto apresentado pelo deputado Otávio Elísio, que tinha como base a proposta construída e organizada por Saviani, solicitada pela associação nacional de educação (ANDE) e encaminhada e debatida na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Porém, a grande resistência ao projeto foi feita pelos empresários, além de parlamentares conservadores e ligados ao empresariado brasileiro. Esta resistência paralisou o projeto na câmara. Tal paralisação foi agravada com a vitória de Fernando Collor de Melo no fim de 1989.

Os debates sobre o projeto de LDB foram retomados em 1992, no governo do presidente Itamar Franco e de seu ministro da educação, Murilo Hingel. Depois de muitos embates, de acordo com Iria Brzezinski (2010), em 1993, o anteprojeto de lei n.º 1.258-C3 foi aprovado pelo plenário dos deputados federais. Esse anteprojeto foi reconhecido como substitutivo “Ângela Amim”, que consistia em um instrumento definidor de políticas educacionais, construído pelo legislativo federal. Porém, ocorreram reviravoltas, pois no senado federal e no Poder Executivo se passou a interferir mais diretamente no caso via ministro da Educação, que veio a conseguir a adesão de senadores para defender “a entrada

nessa casa de um novo anteprojeto de lei n.º 67/1992, de autoria do senador Darcy Ribeiro”, conforme versa Brzezinski (2010, p. 192):

O anteprojeto de LDB da Câmara dos Deputados recebeu o número PLC n.º 101/1993 no Senado e seu relator na Comissão de Educação foi Cid Sabóia, porém, como dito, por imposição regimental, o anteprojeto de lei de Darcy Ribeiro transformou-se em referência para o relator elaborar seu substitutivo e não o anteprojeto (Substitutivo Ângela Amin) encaminhado pela Câmara.

Ainda na visão de Brzezinski (2010), houve mais reviravoltas e os dois projetos em voga foram abandonados. Darcy Ribeiro foi escolhido como novo relator e teve o apoio do presidente eleito, Fernando Henrique Cardoso, que realizou manobras que praticamente desfizeram todo o debate e o processo de construção e negociação realizado até o momento. O projeto substitutivo de Darcy foi aprovado, em fevereiro de 1996, no senado. O projeto, que voltou à câmara federal com José Jorge como relator, foi aprovado sem maiores dificuldades e sancionado pelo presidente, em dezembro do mesmo ano, conforme versa Brzezinski (2010, p. 193):

Astuciosamente, o próprio autor do anteprojeto do Senado, Darcy Ribeiro, nessa nova etapa de tramitação do projeto foi escolhido relator na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC). Investido desta autoridade e de poder a ele conferido, Darcy Ribeiro apontou inúmeras inconstitucionalidades aos dispositivos do anteprojeto da Câmara dos Deputados e ao Substitutivo Cid Sabóia, declarando seu voto pela rejeição de ambos.

Em síntese, de acordo com Brzezinski (2010), a nova LDB foi um dos principais marcos legais que influenciaram nas políticas educacionais no processo de reforma da educação brasileira. Mas, ela passou por um longo processo de disputa, cuja primeira sistematização foi feita por forças progressistas presentes na educação brasileira, com o intuito de que na nova constituição (1988) fosse garantida a legitimidade e qualidade da educação pública aos trabalhadores. Porém, foi a proposta de Darcy Ribeiro a aprovada pelo senado federal em fevereiro de 1996. Na câmara, ainda em 1996, o projeto não recebeu nenhum veto. Contudo, a LDB está inserida no processo de disputa entre classes. Mas é inegável o intuito das elites brasileiras de implantar sua hegemonia nas estruturas educacionais. Assim, a implementação da LDB fez parte de um conjunto de leis e políticas adotadas nas últimas décadas no Brasil sob a interferência do projeto neoliberal.

Também de forma sintética, no que se refere às reformas neoliberais, segundo Eva Peroni e Tereza Adrião (2007), com as reformas neoliberais, os serviços sociais, entre eles a educação, passam a ser encarados como serviços não exclusivos do Estado, podendo ser realizados pelo setor privado e pelo público não estatal. Segundo as autoras, os países do sul

foram pressionados, por meio de acordos e empréstimos, a realizarem tais reformas. Com isso, os serviços sociais anteriormente providos exclusivamente pelo Estado deixam de ser um direito e passam a ser adquiridos pelo cidadão-cliente na esfera do mercado, expresso, por exemplo, no crescimento de escolas e faculdades particulares.

De acordo com Kátia Lima (2007), as políticas dos organismos são desenvolvidas a partir de três elementos: a reestruturação da esfera produtiva, o reordenamento do papel dos Estados nacionais e a formação de uma nova sociabilidade burguesa. A autora afirma que, para a educação, as políticas destes organismos são elaboradas a partir do binômio pobreza-segurança, pois reafirmam a promessa inclusiva da educação, sendo que por outro lado a educação está submetida às exigências da lucratividade do capital.

Ainda de acordo com Lima (2007), no Consenso de Washington foram traçadas as políticas a serem adotadas pelos países, as reformas macroeconômicas, a racionalização e controle dos gastos públicos, a liberalização financeira, o incentivo a indústrias, o estímulo à iniciativa privada, etc. Para a autora, o Consenso foi uma reunião articulada pelo Instituto de Economia Internacional, onde e quando se reuniram políticos, banqueiros, empresários, e intelectuais, com a intenção de aprovar um programa de estabilização e reforma econômica. Contudo, as tendências de privatização, desregulamentação e desnacionalização foram sendo confirmadas na conferência mundial de educação para todos (1990), organizada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e BM. O eixo eram as políticas de alívio das tensões sociais focalizadas no alívio da pobreza.

No que se refere à ingerência da Organização Mundial do Comércio (OMC), de acordo com Sérgio Haddad *et al* (2008), a concepção desse organismo tem a educação enquanto serviço. Um pilar dessa concepção é a ideia de competição de oferta de ensino. Outro pilar é a ideia de qualidade total, com base na eficiência. Nas políticas educacionais em curso, pode-se verificar esta concepção de educação defendida pela OMC.

Haddad *et al* (2008) mencionam sobre as ingerências do Banco Mundial. A educação sob esta ótica é assumida em uma perspectiva economicista, pois visa à restrição dos gastos públicos e à geração de superávit primário por parte dos países endividados, o que tem como consequência a focalização das políticas e o incentivo à lógica do mercado. De acordo com Haddad *et al* (2008), o Banco Mundial como um dos grandes patrocinadores das reformas educacionais tem contribuído para a mercantilização da educação ao considerar a lógica de mercado como elemento de eficiência dos sistemas de ensino, o que fragilizaria a educação como direito.

Haddad *et al* (2008) versam que o BM, em suas recomendações para as reformas educativas, propõe a descentralização da administração dos recursos educacionais, o que diminui o controle do governo, contribui para o financiamento de sistemas de avaliação, incentiva a municipalização do ensino fundamental, dá ênfase à gestão, abre espaço para a privatização do ensino, por meio de muitas estratégias para garantir sua forte influência na definição das políticas educacionais brasileiras.

Analisa-se, entretanto, que há o alinhamento das políticas educacionais, inclusive o PME, com o neoliberalismo. Todavia, o neoliberalismo esgotou rapidamente sua capacidade de manutenção enquanto projeto de sociedade, enquanto modo de produção da existência devido ao seu alto nível de contradição, de exploração e degradação humana. Assim, “antes que as contradições viessem aos olhos humanos”, as agências multilaterais refizeram as estratégias de manutenção, sobretudo no que se refere ao convencimento das pessoas. Neste sentido, as elites tiveram que mudar as estratégias políticas, adotando como uma das estratégias a estimulação de uma “terceira via”, que seria como uma alternativa para o capitalismo neoliberal “se humanizar” (o que é incoerente, pois não há humanização na exploração).

De acordo com Maria Neves *et al* (2005), a terceira via deseja realinhar o processo formativo às novas exigências de perfil humano, onde a educação é a principal força no desenvolvimento do capital humano. Nesse sentido, o que se percebe das políticas educacionais é que estas objetivam atender diferentes grupos sociais, mediante ações focalizadas. A autora explica que os defensores da terceira via pretendem transformar a sociedade civil em algo além do Estado e do mercado, num terceiro setor que tem como principais características o voluntariado e a filantropia.

Segundo Coutinho (2008), este processo se dá hoje no Brasil. A burguesia propõe o fim do intervencionismo estatal, a transferência para o mercado da regulação da economia e a desconstrução do velho corporativismo, por novos pactos corporativistas. Diante do contexto, é necessário a esquerda “juntar os cacos” e se reorganizar para continuar a travar a luta no âmbito democrático. Então, primeiramente, a principal tarefa da esquerda é lutar por um modelo de Estado que coloque o interesse público como principal norte de sua ação.

É importante pontuar, de acordo com Coutinho (2003) que a hegemonia do neoliberalismo é instável e ele ainda não é um projeto hegemonicamente consolidado no Brasil. Há possibilidades contra-hegemônicas. O neoliberalismo não conviverá com uma democracia radical. Deve-se entender democracia como um processo, como socialização crescente da política no rumo da socialização do poder, como uma conquista efetiva de

igualdade substantiva. Essa democracia é incompatível com o modelo político, econômico e social, neoliberal, que está sendo implantado no país. Contudo, o limite e o problema da democracia é a exploração como base das relações humanas.

É necessário entender a democracia como um processo, de acordo com Coutinho (2003), ou seja, como democratização, pois o que tem valor universal é esse processo de democratização que se expressa, essencialmente, numa crescente socialização da participação política. No entanto, esse processo de crescente democratização, de socialização da política, choca-se com a apropriação privada dos mecanismos de poder. Verifica-se, neste ponto, uma contradição, pois fica evidente que há um número cada vez maior de pessoas participando politicamente, organizadamente, mas que se choca com a permanência de um Estado apropriado restritamente por membros da classe economicamente dominante.

Errôneo é considerar que as liberdades políticas e a chamada democracia são próprias do capitalismo. As objetivações que formam a democracia moderna surgem como respostas dadas ao embate dos trabalhadores por socialização da participação política, ou seja, pela luta dos trabalhadores. Portanto, é importante afirmar a relevância das instituições democráticas para a luta organizada dos trabalhadores. Na fase de transição para o socialismo e no próprio socialismo, devem continuar a ocorrer situações em que só a democracia política poderá resolver, conforme versa Coutinho (2003, p. 24):

Decerto, mesmo do ponto de vista estritamente político-institucional, a democracia socialista não será a continuação direta da democracia liberal; impulsionado por condições econômico-sociais mais favoráveis, o processo de democratização poderá e deverá alcançar novos patamares no socialismo. Por um lado, deverá ocorrer a criação de novos institutos políticos que não existem, ou existem apenas embrionariamente, na democracia liberal; por outro, terá lugar uma mudança de função de alguns velhos institutos, como os parlamentos.

O processo de democratização se manifesta, assim como as forças produtivas necessárias à criação de uma nova ordem econômico-social e se desenvolvem no interior da sociedade capitalista, mas com elementos de uma democracia de massas. Segundo Coutinho (2008), trata-se de suprimir as relações de produção capitalistas, o que permitirá que as forças produtivas se desenvolvam no sentido da emancipação humana e, por outro lado, no de suprimir a dominação burguesa sobre o Estado, o que permitirá que esses institutos políticos democráticos possam alcançar o pleno desenvolvimento. Contudo, a plena realização democrática continua, contudo, a encontrar obstáculos colocados pelo capitalismo, tais quais: crescente burocratização dos aparelhos de Estado, corporativização dos sujeitos coletivos, etc.

Assim, pode-se dizer que o Estado capitalista se “ampliou” e não é mais um simples “comitê executivo da burguesia”.

De acordo com Coutinho (2008), a plena realização socialista do homem requer a supressão da apropriação privada dos meios de produção e da democracia burguesa. Requer, também, a eliminação da apropriação privatista do autogoverno dos produtores associados e a superação da alienação econômica. Essa realização implica o fim da alienação política, o que se torna realidade diante da reabsorção dos aparelhos estatais pela sociedade. Esta seria a tese Marxiana do “fim do Estado”. A socialização da política manifestou-se precisamente através da criação de “associações particulares” (partidos, sindicatos, movimentos sociais), ou seja, há um pluralismo de demandas. O autor ainda menciona que p pluralismo existe e deve ser considerado pela esquerda brasileira, enquanto desafio a ser enfrentado.

Ao se buscar uma análise sobre a revolução, busca-se fundamentação na teoria gramsciniana da revolução, ampliada para a dimensão da revolução-restauração, pois, segundo Coutinho (2008b), o aspecto restaurador não anula o fato de que ocorrem também modificações efetivas. No Estado moderno americano, o Estado foi organizado a partir do conceito de revolução passiva. O processo referido é o marco histórico da revolução passiva, pois atingiu seu ponto mais elevado até agora no *Welfare State*, no qual se expandem características que Gramsci já havia indicado, como, por exemplo, o crescimento do consumo de massa e a intervenção direta do Estado na economia. Então, poder-se-ia dizer que na revolução passiva as classes dominantes reagem às pressões que vêm das classes subalternas, embora a finalidade da classe dominante seja a manutenção da ordem. A revolução passiva implica em reivindicações vindas de baixo. Ao lado da conservação do domínio das velhas classes, introduzem-se modificações que abrem o caminho para novas modificações e revoluções.

Coutinho (2008b) versa que o comunista italiano Gramsci chamou a atenção para o fato de que na revolução passiva pode ocorrer “a prática do transformismo como modalidade de desenvolvimento histórico. Contudo, nesse bojo pode ocorrer um processo que, através da cooptação das lideranças políticas e culturais das classes subalternas, busca excluí-las de todo efetivo protagonismo nos processos de transformação social”. O autor menciona que, a partir dessa constatação, pode-se compreender os mecanismos das atuais ações de socialdemocratas e ex-comunistas “no apoio a muitos governos contra-reformistas em países europeus, mas também fenômenos como os governos Cardoso e Lula num país da periferia capitalista como o Brasil”.

Para Gramsci (2011), o processo histórico se desenvolve como dialética de revolução e restauração. As revoluções são acompanhadas e sucedidas por processos de restauração, sendo que esta dialética depende da consciência histórica das classes antagônicas. Gramsci reafirma dois princípios Marxianos presentes no prefácio à contribuição à crítica da economia política: “nenhuma formação social desaparece enquanto as forças produtivas que nela se desenvolveram ainda encontrarem lugar para um novo movimento progressista” e “a sociedade não põe tarefas para cuja solução ainda não tenham germinado as condições necessárias, etc.” para caracterizar o conceito de “revolução passiva”.

Gramsci (2011, p. 315 e 316) expõe que:

(...) deve ser deduzido rigorosamente dos dois princípios fundamentais de ciência política: 1) nenhuma formação social desaparece enquanto as forças produtivas que nela se desenvolveram ainda encontrarem lugar para um novo movimento progressista; 2) a sociedade não se põe tarefas para cuja solução ainda não tenham germinado as condições necessárias etc. Naturalmente, estes princípios devem ser, primeiro, desdobrados criticamente em toda a sua dimensão e depurados de todo resíduo de mecanicismo e fatalismo. Assim, devem ser referidos à descrição dos três momentos fundamentais em que se pode distinguir uma “situação” ou um equilíbrio de forças, com o máximo de valorização do segundo momento, ou equilíbrio das forças políticas, e especialmente do terceiro momento, ou equilíbrio político-militar.

Gramsci (2011), mencionando o livro *miséria da filosofia*, afirma que os sujeitos devem procurar lançar na luta todos os seus recursos políticos e morais. Assim, para o autor, as possibilidades de luta vão se desenvolvendo. Portanto, não se trata de retomar apenas a lógica da luta de classes, pois é necessário entender a importância da luta na base material do campo cultural, superar as concepções abstratas e “transmitir mensagens críticas e antagônicas ao capitalismo”, o que pressupõe a ampliação na concepção de sujeito da revolução, ou seja, os seres humanos, enquanto tal. Sobre a construção do homem novo, capaz de se tornar dirigente e de construir a sociedade socialista, Gramsci (2011, p. 318) chama esse processo de enriquecimento cultural de transformismo, relacionando a revolução passiva e o transformismo:

Toda a vida estatal italiana, a partir de 1848, é caracterizada pelo transformismo, ou seja, pela elaboração de uma classe dirigente cada vez mais ampla [...], com a absorção gradual mas contínua, e obtida com métodos de variada eficácia, dos elementos ativos surgidos dos grupos aliados e mesmo dos adversários e que pareciam irreconciliavelmente inimigos. Neste sentido, a direção política se tornou um aspecto da função de domínio, uma vez que a absorção das elites dos grupos inimigos leva à decapitação destes e a sua aniquilação por um período frequentemente muito longo. [...] Torna-se claro que pode e deve haver uma atividade hegemônica mesmo antes da ida ao poder e que não se deve contar apenas com a força material que o poder confere para exercer uma direção eficaz: de fato, a brilhante solução desses problemas tornou possível o Risorgimento nas formas e nos limites em que ele se realizou, sem “Terror”, como “revolução sem revolução”, ou seja, como “revolução passiva”.

Gramsci (2011, p. 321 e 322) conclui que os membros de cada classe lutam e são integralmente eles mesmos ao se lançarem na luta, sendo que a revolução passiva, num movimento de revolução restauração, é uma guerra em consequência dos antagonismos de classe, mas que não demanda exclusivamente de uma guerra manobrada, mas pode se desenvolver também como guerra de posição:

Esta é uma exemplificação do problema teórico de como devia ser compreendida a dialética, apresentado na Miséria da Filosofia: [...] cada membro da oposição dialética deve procurar ser integralmente ele mesmo e lançar na luta todos os seus “recursos” políticos e morais, e que só assim se consegue uma superação real. Dir-se-á que não compreenderam isso [...] os teóricos da revolução passiva e da “revolução-restauração”, mas a questão se modifica: neles, a “incompreensão” teórica era a expressão prática das necessidades da “tese” de se desenvolver integralmente, até o ponto de conseguir incorporar uma parte da própria antítese, para não se deixar “superar”, isto é, na oposição dialética somente a tese desenvolve, na realidade, todas as suas possibilidades de luta, até capturar os supostos representantes da antítese: exatamente nisso consiste a revolução passiva ou revolução-restauração. Neste ponto, deve-se por certo considerar a questão da passagem da luta política de “guerra manobrada” para “guerra de posição”, o que, na Europa, ocorreu depois de 1848 [...]; a mesma passagem verificou-se depois de 1871 etc. [...] E não se deve dizer que, para obter estes resultados históricos, fosse peremptoriamente necessária a insurreição popular armada [...] A intervenção popular, que não foi possível na forma concentrada e simultânea da insurreição, não se verificou nem mesmo na forma “difusa” e capilar da pressão indireta, o que, no entanto, era possível e talvez tivesse sido a premissa indispensável da primeira forma. (GRAMSCI. p. 321 e 322).

Diante do exposto, compreende-se a importância da educação e da escola de tempo integral para a formação integral dos sujeitos de classe, intelectuais orgânicos, trabalhadores, professores, operários, alunos, médicos, enfermeiros, carpinteiros, etc., ampliando as possibilidades para a hegemonia dos trabalhadores, o que demanda melhores condições para professores e alunos. De acordo com Saviani e Duarte (2012), na sociedade comunista, ser professor não será um meio de vida, pois será a primeira necessidade vital de indivíduos. Assim, a transmissão do conhecimento será uma atividade de desenvolvimento da individualidade para si. Segundo os autores, a revolução faz parte de um processo, que perpassa pela construção da sociedade socialista e sugere que se pode e se deve começar a lutar nessa direção.

Para Coutinho (2008), não se trata de abandonar o “objetivo final” e nem de abandonar a luta pelo projeto histórico socialista, pois é este que dará a pauta para a hierarquização das reformas, para a definição dos atores e das alianças, além da avaliação constante. Trata-se de um reformismo que tem como objetivo aprofundar a democracia e superar o capitalismo, no qual o processo de socialização da política deve ser acompanhado da socialização econômica. O processo em questão deve ter um projeto econômico

estratégico, pois o novo desenvolvimento econômico brasileiro deve distribuir a renda, uma vez que é a única forma de termos um desenvolvimento sadio e sustentado no Brasil. Essa socialização poderia acontecer no socialismo atrelado a uma plena democracia.

Contudo, de acordo com Netto (2007), estar-se-á caminhando à barbárie se o movimento do capital se liberar cada vez mais, como advogam os defensores do neoliberalismo, o qual controla as regulações no jogo da democracia política. Está-se de acordo com o autor quando este afirma que se reverter os rumos da humanidade, é necessário um sistema de controles sociais, de condições políticas. “Um enfrentamento positivo daqueles desafios implica um sistema de regulação social”, o que torna necessária uma racionalidade que se emancipe dos ditames e da lógica do capital e implica em novo sistema de regulação social.

Para Coutinho (2008), é necessária a reorganização do “ocidente” a partir da agregação de interesses ético-políticos e não puramente econômico-corporativos. Contudo, segundo o autor, o socialismo é uma nova e inédita ordem social, na qual surgirá uma associação em que o livre desenvolvimento de cada um é pressuposto para o livre desenvolvimento de todos. O socialismo é um caminho e é o movimento real para a superação das contradições do capitalismo. Assim, trata-se de movimento progressivo em busca da emancipação humana.

Saviani (2008a, p.229) versa que, em caráter imediato sobre a luta da classe trabalhadora, deve se inscrever na luta por valorização da política social, mas entendendo a necessidade de torná-la desnecessária no futuro, já que esta se move “no interior das contradições próprias da sociedade capitalista”. Nesta perspectiva, de acordo com o autor, “é a questão da superação do capitalismo que está sendo posta”, ou seja, da emancipação humana de fato. Portanto, o PME se insere nessa análise, pois o programa restringi-se aos mandos e desmandos do capital.

Portanto, o autor explica que é necessário considerar que, para se chegar à meta da emancipação humana, é necessário desenvolver uma luta imediata, ou seja, a partir das condições atuais. Nesse sentido, segundo o autor, no que se refere à política social, deve-se ter três objetivos para a luta imediata, considerando que a educação deve participar dessa luta e se integrar como política educacional no seio das políticas sociais:

- a) Ampliação dos recursos da área social visando equilibrá-la com a área econômica. Isto implicará o aumento do poder de pressão sobre o aparelho governamental através da organização e unificação dos movimentos populares.
- b) Oposição resoluta a toda tentativa de privatização das formas de execução da política social, exigindo que o Estado assuma diretamente, com eficiência e

probidade, os serviços de interesse público. Isto é de fundamenta importância porque, contrariamente ao que se costuma apregoar como justificativa para a tendência privatizante, a qualidade dos serviços públicos é, pela natureza mesma de tais serviços, inversamente proporcional à ampliação da iniciativa privada. c) Desatrelamento da política social do desempenho da economia, dimensionando o aporte de recursos em função das necessidades de atendimento e não em função do excedente disponível na área econômica. Não se ignora, obviamente, a dependência do desempenho da economia, uma vez que é aí que os recursos são gerados. No entanto, cabe ao Estado programar o desembolso dos recursos arrecadados segundo prioridades definidas de acordo com as necessidades sociais, e não subordinar os investimentos na área social à geração de algum tipo de excedente na esfera econômica. (Saviani, 2008a, p. 229 e 230).

Considerando a diferença entre tempo integral e Educação Integral, acredita-se na necessidade das duas situações em prol da formação integral e, ainda, que esta seja rotina nas escolas brasileiras. Porém, um programa de Educação Integral e em tempo integral poderia vir a contribuir decisivamente com as bandeiras educacionais e gerais da classe trabalhadora. Para isso, o seu processo de implementação deveria se fundamentar no marxismo e na Pedagogia Histórico Crítica, inclusive em relação ao Esporte e Lazer, almejando assim uma formação integral, omnilateral.

Tal como se está ressaltando no decorrer do trabalho, compreende-se que essa promoção de políticas públicas pelo Estado se insere como política social e que não se coloca de forma a se emancipar dos ditames da burguesia capitalista. Contudo, ao entender o Estado como promotor de políticas públicas sociais em caráter imediato é importante evidenciar o nível de pobreza e marginalidade. Deve-se considerar que se vive em uma sociedade marcada pelo interesse e luta de classes, portanto, a sociedade como um todo é atravessada por estes embates, inclusive das políticas públicas de educação, de Esporte e de Lazer, que se constituem como uma arena, na qual acontece um embate entre projetos diferentes. Em cada especificidade de cada país ou região, esta arena se materializa em diferentes locais, instituições, meios de comunicação, escolas, universidades, manifestações humanas em geral, inclusive o Estado.

Nas últimas décadas, o Esporte e o Lazer entraram mais em voga e se tornaram alvos de políticas públicas, sobretudo em países em desenvolvimento como o Brasil. Contudo, é necessário historicizar essas categorias, analisar suas contradições no seio da sociedade capitalista e ressaltar sobre a sua importância no processo educacional. De acordo com Celi Taffarel e Micheli Escobar (2009), o Esporte e o Lazer possuem possibilidades educativas, a autora fundados e fundamentados na cultura corporal (a qual se trata de um paradigma de conhecimentos que estabelecem possibilidades didáticas e metodológicas no campo da EF), devem estar atreladas à criação e à formação humana em uma perspectiva emancipatória, pois

pode e deve se constituir em um espaço da luta de classes e é justamente sobre o processo de formação que se discorre no próximo tópico.

1.4 A EDUCAÇÃO E O HOMEM NOVO EM UM PROJETO DE CULTURA

Para continuar o debate sobre a educação, primeiramente irá considerar a premissa de que a educação foi, é e será fundamental para o processo de socialização da cultura, seja na escola, no trabalho, na universidade ou nas ruas. É ela quem possibilita os desenvolvimentos cultural, social, econômico, político e da humanidade como um todo. Ao considerar esta premissa, é fato que a educação existe na vida, na sociedade, na agricultura, no diálogo, no Esporte, no Lazer, no teatro, nas canções, nos espaços sociais, ou seja, nas instituições construídas no decorrer da história pelo ser humano.

Uma premissa importante de considerar é que o trabalho é o princípio vital, pelo qual se transforma a natureza em cultura, processo pelo qual se criou e se desenvolveu todas estas manifestações mencionadas. Além disso, de acordo com Saviani (2008b), a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim, a natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana e a de que o ser humano precisa produzir continuamente a sua própria existência.

Ao se ter a educação como fundamental no processo histórico de produção da cultura, o trabalho surge como princípio vital, cuja essência é humana. Segundo Saviani e Newton Duarte (2012), a educação existe, primeiramente, como comunicação entre pessoas, enquanto pressuposto fundamental para a maturação humana no processo histórico. Nesse sentido, a formação humana coincide com o processo de promoção humana, pois, conforme Saviani e Duarte (2012, p. 14):

A análise do aspecto intelectual, isto é, da consciência, revela que o homem não se mantém preso às suas condições situacionais e pessoais. Ele é capaz de transcender a situação, assim como as opções e pontos de vista pessoais, para se colocar na perspectiva universal, entrando em comunicação com os outros se reconhecendo suas condições situacionais, assim como suas opções e seus próprios pontos de vista. Funda-se, aí, a legitimidade da educação, que emerge, então, como uma comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana. Nessa formulação o valor da educação se expressa como promoção do homem.

De acordo com Saviani e Duarte (2012), a partir do momento que surgiu a divisão social do trabalho, no modo de produção escravista, surge também a escola para a classe que não trabalhava. Não se dedicava à atividade de produção das condições materiais pertinentes à existência social. Todavia, tratava-se de uma “escola” (nas sociedades antiga e feudal), cuja

referência era o processo de produção e reprodução material da sociedade, enquanto forma secundária de educação.

Saviani (2002) explica que no início do processo histórico de humanização do homem pelo trabalho, a educação teria uma forma completamente diferente da que tem hoje. Sua realização estava relacionada à produção material e à apropriação coletiva dos meios de existência humana. Estas características são pertinentes ao período anterior à divisão social do trabalho e a educação coincidia com o próprio ato de agir e existir, como trabalho. As sociedades primitivas realizavam o processo de trabalho ligado a objetivos e intencionalidades de sobrevivência, de culto, de festa, etc. Com o passar dos séculos, as sociedades humanas foram crescendo e as relações se modificando, seja com o próximo, seja com a natureza.

Por outro lado, chegou-se a um momento que os objetivos relacionados ao trabalho se desprenderam dos objetivos de antes. A consequência mais elementar dessa mudança é a destruição da natureza, pois para satisfazer vontades e mais vontades humanas, a destruição gradativa da natureza foi questão de tempo e, em tempos capitalistas, este processo de degradação se acentuou. O trabalho, fundamento da vida, tornou-se externo e estranho ao ser humano e engendra o capitalismo. Assim, o trabalho ligado à sobrevivência e à vida coletiva foi se tornando um meio de satisfazer necessidades secundárias à existência humana. Hoje, o trabalho humano produz algo que é transformado da natureza e na sociedade do capital e tal produto se torna mercadoria.

De acordo com Saviani e Duarte (2012, p. 49), “a passagem à sociedade capitalista implicou profundas alterações nas relações entre produção material, produção do saber e apropriação do saber”. Portanto, no capitalismo, a educação escolar passou à condição socialmente dominante de educação. Em linhas gerais, a escola tornou-se uma instituição central para a materialização dos objetivos da burguesia e suas frações. Essa constatação remete à análise de que a educação escolar já foi negada para não oferecer risco de instruir o povo, já ensinou o povo em doses homeopáticas para satisfazer uma demanda tecnológica de indústrias, já ampliou seu “leque” de conhecimentos disponíveis para atender demandas tecnológicas do mercado, já mistificou, obliterou, mitificou e escamoteou o conhecimento. Tudo isso em nome do projeto burguês para não socializar igualmente a cultura humana e todo o conhecimento historicamente construído.

Para se compreender a função contraditória e dialética da educação e da escola, é interessante recorrer à análise da escola unitária. De acordo com Dore (2006), Gramsci conferia à educação e à cultura uma fundamental relevância, pois entendia que as ideias e a cultura materializada são fundamentais para o socialismo. Trata-se, portanto, de uma leitura

dialética de ambas. Para Gramsci, o trabalho dos grupos dominantes para convencer as classes subalternas a aceitar o *status quo* se realiza no plano intelectual, que impõe modo de agir, uma direção intelectual e moral, implica em formas de agir no mundo. Portanto, para Gramsci também seria fundamental um movimento intelectual que difunda novas concepções de mundo e, nesse quadro de disputa pela hegemonia, o autor aprofunda sua pesquisa sobre a questão da cultura e da educação. Para Dore (2006, p. 339):

Dando uma completa virada nesse modo de entender as idéias e a cultura, Gramsci investiga duas dimensões de organização da cultura. A primeira é a didática, que se refere aos métodos para organizar o pensamento, na qual se destaca o papel educativo da escola, no sentido de oferecer aos filhos das massas trabalhadoras condições para superar as enormes dificuldades em aprender a pensar. A segunda é a organizativa, em relação à qual propõe criar um “centro unitário de cultura”. Para o seu funcionamento, toma como referência a sua rica experiência editorial com revistas e jornais do partido socialista e comunista, da qual extrai importantes indicações metodológicas para a atividade educativa das massas populares.

Segundo Dore (2006), é desenvolvendo o princípio educativo que Gramsci formula a noção de escola unitária, a qual se relaciona à luta pela superação da sociedade de classes. Todavia, a construção da “escola unitária” não está condicionada à derrocada do Estado burguês em caráter imediato, mas à luta para a sua derrocada. Para Gramsci, a escola unitária representaria novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, ampliando as possibilidades humanas, enquanto instrumento de edificação da sociedade socialista.

Em relação à intencionalidade burguesa na implementação da escola, ou seja, em referência à distribuição dos diversos tipos de escola, Gramsci (2010) menciona que foi criada uma instituição para os dirigentes e especialistas, no sentido de criar um grupo de intelectuais especialistas de nível mais elevado, bem como uma escola para formar profissionais de toda ordem, o que expressa a intencionalidade burguesa em relação à escola. Gramsci (2010, p. 20) versa que:

Deve-se notar que a elaboração das camadas intelectuais na realidade concreta não ocorre num terreno democrático abstrato, mas segundo processos históricos tradicionais muito concretos. Formaram-se camadas que, tradicionalmente, “produzem” intelectuais; e elas são as mesmas que, com frequência, especializaram-se na “poupança”, isto é, a pequena e média burguesia fundiária e alguns estratos da pequena e média burguesia urbana. A diferente distribuição dos diversos tipos de escola (clássicas e profissionais) no território “econômico” e as diferentes aspirações das várias categorias destas camadas determinam, ou dão forma, à produção dos diferentes ramos de especialização intelectual.

Gramsci (2010, p.32 e 33) continua a sua análise deixando bem clara a intencionalidade burguesa em diferenciar tipos de intelectuais, em segregar as classes em

diferentes tipos de escolas e garantir a escola como agente reprodutor da sociedade de classes, conforme exposto abaixo:

Pode-se observar, em geral, que na civilização moderna todas as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que cada atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas e, conseqüentemente, tende a criar um grupo de intelectuais especialistas de nível mais elevado, que ensinem nestas escolas. Assim, ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de “humanista” (e que é o tradicional mais antigo), destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber orientar-se na vida, foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferentes níveis, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa especificação.

Por outro lado, é nesse contexto que Gramsci (2010) defende a escola única, ou seja, “inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual”, onde se pressupõe uma formação integral, em uma escola que possibilite a formação de novos intelectuais da classe trabalhadora. Gramsci (2010, p. 33 e 34) versa que:

A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo.

Então, percebe-se em Gramsci a defesa da Educação Integral, em uma escola de tempo integral. Gramsci (2010, p. 40) menciona que a escola unitária deveria estabelecer “novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, não apenas na escola, mas em toda a vida social”, a partir do “princípio unitário. Por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo”. Para isso, a escola unitária deve ser organizada como escola em tempo integral.

Neste mesmo sentido, Gramsci versa (2010, p. 36) ainda que:

De fato, a escola unitária deveria ser organizada como escola em tempo integral, com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas do estudo dito individual etc.

Gramsci (2010) defende a escola única como um guia para a escola enquanto centro de cultura, o qual estaria posto contra o folclore, contra as segregações de concepções do mundo. O autor defende o conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, que forneceria “o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética”. Gramsci (2010, p. 42 e 43) defende que:

Nas escolas primárias, dois elementos se prestavam à educação e à formação das crianças: as primeiras noções de ciências naturais e as noções dos direitos e deveres do cidadão. As noções científicas deviam servir para introduzir a criança na “societas rerum”; os direitos e deveres, na vida estatal e na sociedade civil. As noções científicas entravam em luta com a concepção mágica do mundo e da natureza, que a criança absorve do ambiente impregnado de folclore, enquanto as noções de direitos e deveres entram em luta com as tendências à barbárie individualista e localista, que é também um aspecto do folclore. Com seu ensino, a escola luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, e de leis civis e estatais, produto de uma atividade humana, que são estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas tendo em vista seu desenvolvimento coletivo; (...) O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. E este o fundamento da escola primária; que ele tenha dado todos os seus frutos, que no corpo de professores tenha existido a consciência de seu dever e do conteúdo filosófico deste dever, é um outro problema, ligado à crítica do grau de consciência civil de toda a nação, da qual o corpo docente era apenas uma expressão, ainda que amesquinhada, e não certamente uma vanguarda.

Ao almejar o desenvolvimento de uma concepção histórica e dialética aos alunos, Gramsci (2010) defende que a educação pressupõe o mergulho na história, a geração de uma segunda natureza, a formação de um homem novo, preparado para o trabalho, para o estudo, para a ação no partido, para transformar a realidade. É neste sentido que Gramsci (2010, p. 49) explica o que segue:

A escola tradicional era oligárquica já que destinada à nova geração dos grupos dirigentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigente: mas não era oligárquica pelo seu modo de ensino. Não é a aquisição de capacidades de direção, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha

profissional, formando-o, durante este meio-tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige.

É necessário, portanto, criar uma nova camada de intelectuais e chegar as mais altas especializações na escola unitária, onde se relacionaria a luta pela superação da sociedade de classes, ampliaria as relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, em uma concepção de Educação Integral, tornando maiores as possibilidades humanas e, principalmente, constituindo-se em um instrumento de edificação da sociedade socialista, pois, para Gramsci (2010, p. 53):

No mundo moderno, a educação técnica, estreitamente ligada ao trabalho industrial, mesmo ao mais primitivo e desqualificado, deve constituir a base do novo tipo de intelectual. Neste sentido trabalhou o semanário *Ordine Nuovo*, visando a desenvolver certas formas de novo intelectualismo e a determinar seus novos conceitos; e essa não foi uma das razões menores de seu êxito, pois uma tal colocação correspondia a aspirações latentes e era adequada ao desenvolvimento das formas reais de vida. O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanentemente”, já que não apenas orador puro - mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece “especialista” e não se torna “dirigente” (especialista + político).

Ao entender a escola como um instrumento de edificação da sociedade socialista, entende-se que o trabalho educativo é o ato de produzir a humanidade nos indivíduos. De acordo com Saviani e Duarte (2012), o trabalho educativo possibilita que o indivíduo se aproprie de elementos culturais para sua formação. Mencionam que, se por um lado a escola serve aos burgueses, por outro, ela pode servir aos trabalhadores, ou seja, uma educação escolar comprometida com a classe trabalhadora. Segundo os autores, há um movimento duplo e contraditório no cerne da escola pública e, portanto, é um embate entre projetos diferentes. No que se refere ao movimento favorável aos interesses das classes dominantes, Saviani e Duarte versam que (2012, p. 2):

Uma delas, favorável aos interesses da classe dominante, consiste em ações que - desde o plano da política educacional até o do trabalho em sala de aula, passando pelo da difusão de pedagogias que postulam para a escola quase todas as funções, menos a de transmissão sistemática de conhecimento - entram de todas as formas possíveis a constituição de um sistema nacional de educação pública que permita às crianças, adolescentes e jovens da classe trabalhadora o acesso ao saber erudito. O sistema escolar estrutura-se de forma fragmentada, reproduzindo a divisão social do trabalho e a lógica de mercado. O acesso ao conhecimento dá-se de maneira profundamente desigual e seletiva. Tudo isso, entretanto, é camuflado pelo discurso de respeito às diferenças culturais, pelo fetichismo da democratização do acesso ao conhecimento, espontaneamente assegurada pelas tecnologias de informação e pela subordinação dos objetivos da educação escolar a uma lógica de permanente esforço do indivíduo para se adaptar às mudanças constantes das condições de vida e de trabalho, normalmente no sentido da precarização.

Assim, se por um lado a escola é um instrumento dos burgueses para a reprodução da sociedade do capital, por outro lado, há o movimento dos trabalhadores e a expressão de sua luta na escola. De acordo com Saviani e Duarte (2012, p. 3), esta outra direção possível do movimento contraditória inerente à educação escolar na sociedade capitalista é favorável aos interesses da classe trabalhadora, bem como expressa e alimenta a sua luta, conforme exposto por eles a seguir:

A outra direção possível do movimento produzido pela contradição que marca a educação escolar na sociedade capitalista, esta sim, favorável aos interesses da classe trabalhadora, é a da luta pela efetivação da especificidade da escola, fazendo do trabalho de socialização do conhecimento o eixo central de tudo o que se realiza no interior dessa instituição, ou seja, aquilo que dá sentido à sua existência. Essa luta requer ações organizadas no plano dos embates políticos, no plano da formação de quadros altamente qualificados, no plano da produção de conhecimento sobre a educação e no plano da construção teórica e prática de uma pedagogia que fortaleça o trabalho de produção direta e intencional, em cada aluno e em todos os alunos, do domínio dos conhecimentos necessários ao seu pleno desenvolvimento como seres humanos.

É nessa dinâmica processual que se insere a relação entre trabalho e educação. De acordo com Saviani (2008b), a transformação da natureza cria um mundo humano, que é o mundo da cultura. Mas, para ele, a educação, além de existir concretamente, é a transformação da natureza, portanto é trabalho, que tem finalidades e é intencional. Assim, a educação situa-se na categoria trabalho não material, ou seja, seria a produção do saber sobre a natureza, a produção de ideias, conceitos, valores, símbolos e habilidades sobre o conjunto da produção humana. Essa segunda natureza permeada do conhecimento historicamente produzido é um avanço ontológico humano, mas, à medida que se torna prioridade da burguesia, trona-se algo inerte e pernicioso ao gênero humano.

Então, uma vez que a assimilação do saber gera uma segunda natureza, portanto, a educação é uma forma de trabalho, pois produz saber sobre a natureza e sobre a sociedade. Porém, a sociedade do capital faz com que esta produção de saber seja falsa e estranha. Esta é a educação referida anteriormente. Esta educação remete a um estranhamento do ser humano, à prática e não à práxis, às políticas públicas sociais de compensação da pobreza, ao normal funcionamento do sistema e à conservação da ordem institucional.

Mas à medida que se socializa todos, o povo, os trabalhadores, torna-se possível o novo, o homem novo, outro projeto de cultura, de uma nova sociedade. De acordo com Saviani e Duarte (2012), o indivíduo humano forma-se e se desenvolve “como ser genérico pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura”. É

neste ponto que a luta pela escola pública coincide com a luta pelo socialismo, conforme expõe Saviani e Duarte (2012, p. 2):

(...) a luta pela escola pública coincide com a luta pelo socialismo. Tal tese está apoiada na análise de uma contradição que marca a história da educação escolar na sociedade capitalista. Trata-se da contradição entre a especificidade do trabalho educativo na escola - que consiste na socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas - e o fato de que o conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção que, nesta sociedade, são propriedade do capital e, portanto, não podem ser socializados.

A defesa da escola pública pressupõe uma concepção de mundo e uma pedagogia. Assim, vislumbram-se tais referências no MHD, na escola unitária e na pedagogia histórico-crítica. No que se refere a esta terceira, de acordo com Saviani (2008b), a pedagogia histórico-crítica começou a adquirir corpo no final da década de setenta e o seu ponto nodal (ou central) é o ato de historicizar a educação, cuja referência é o saber objetivo e a socialização do conhecimento. A PHC se insere na teoria do movimento da realidade, que busca captar o movimento objetivo do processo histórico.

Sobre a materialidade da ação pedagógica e os desafios da pedagogia histórico-crítica, Saviani (2008b, p. 105) menciona dois grandes desafios teóricos: “desenvolver aspectos da teoria que ainda requerem maior cuidado, sistematizar, explicitar aspectos articulados em termos de uma formulação orgânica, ampla, totalizante” (p.105). A prática é o fundamento, o critério da verdade e a finalidade da PHC. Além disso, é a necessidade de se entender a prática através da teoria e a teoria através da prática (Práxis). Para Saviani (2008b), a fundamentação da prática deve ser feita via organização da escola, via organização das concepções norteadoras e da organização do trabalho pedagógico, sendo que o professor é o responsável por mediar o conhecimento ao aluno concreto.

Considerando a necessidade de defesa da escola pública e as concepções pedagógicas e de mundo, o PME deveria ser uma alternativa, no sentido de fortalecer as frentes de lutas dos trabalhadores, porém não isso não vem ocorrendo. Para que ocorra uma mudança substantiva na educação brasileira, é necessária uma gama de ações que começam na valorização da educação, valorização do professor e na construção de um novo projeto de cultura. Nessa perspectiva, considera-se que o PME pode vir a ser um importante canal para tais melhorias, inclusive no macrocampo Esporte e Lazer.

Ao se considerar essas perspectivas propostas, então o PME deveria rever o discurso de afirmação do Esporte ligado ao enaltecimento de valores sociais, que seriam valores como rendimento e competição, mas não é o que vem acontecendo. Outro ponto que se quer levar

ao debate é que, de um modo geral, os programas que se utilizam do Esporte como meio de educação não dialogam com o projeto político pedagógico da escola. Isto se caracteriza como um grande empecilho para uma prática educativa, pois os programas devem orientar a prática pedagógica do professor, a sua relação com o aluno, os valores que se pretende desenvolver junto com estes e, ainda, na escolha do conteúdo que será tratado.

Ao se enfatizar a importância da relação do PME com o PPP da escola, compreende-se que uma relação efetiva entre um projeto emancipador da escola, no rumo do pensamento proposto por Ilma Veiga (2003), que seja planejado e executado a partir de um PPP emancipador, deve compor a implementação de Programas de Esporte na Escola, como o PME. Para Moacir Gadotti (2004, p.38), o projeto político pedagógico deve ser construído de forma interdisciplinar. Para isso, depende-se da ousadia dos agentes envolvidos, além de supor rupturas e propor o novo. Trata-se da exigência por uma educação para a cidadania, na qual o PPP deve constituir-se “num verdadeiro processo de conscientização e de formação cívica”.

De acordo com Veiga (2003), existem duas perspectivas de inovação do Projeto Político Pedagógico, ou seja, como ação regulatória/técnica e ação emancipatória/edificante. Esta segunda seria coerente com um projeto de transformação estrutural. Assim, a escola e o PME deveriam envolver-se com esta perspectiva edificante e emancipatória. Um PPP edificante tem a intencionalidade do enfrentamento das formas instituídas e dos mecanismos de poder tradicionais dentro da escola, pois enfatiza o processo de construção e valoriza os diversos atores.

Para Veiga (2003), “o projeto político pedagógico dá o norte” para a escola e tem como suas principais características a democratização, a inclusão, a coletividade, a processualidade, o diálogo, a cooperação, a autonomia, a participação de todos, a unicidade e a coerência. Sobre as características de unicidade e coerência, pode-se dizer que elas fazem maior referência ao processo educativo e ao trabalho pedagógico. Assim, considera-se a necessidade fundamental da relação do PPP inovador, na perspectiva edificante/emancipatória. Um programa de Educação Integral e em tempo integral deveria constituir o confronto com o status dominante da sociedade. Deveria, portanto, assimilar proposições de caminhos inovadores, consoante defende Veiga (2003, p. 275):

Em resumo, a inovação emancipatória ou edificante pressupõe uma ruptura que, acima de tudo, predisponha as pessoas e as instituições para a indagação e para a emancipação. Consequentemente, a inovação não vai ser um mero enunciado de princípios ou de boas intenções (...). A inovação emancipatória ou edificante é de natureza ético-social e cognitivo-instrumental, visando à eficácia dos processos

formativos sob a exigência da ética. A inovação é produto da reflexão da realidade interna da instituição referenciada a um contexto social mais amplo.

Ainda, de acordo com Veiga (2003), o projeto político pedagógico deve potencializar o trabalho da escola, reforçar o compromisso de todos os envolvidos com a escola, promover rupturas com a organização do trabalho e o funcionamento desta instituição. Assim, acredita-se que é necessário fortalecer as relações democráticas dentro das escolas, a sua autonomia, fazendo uso do conselho deliberativo escolar. Considera-se fundamental que se crie espaços de reflexão sobre a prática pedagógica do professor, assim como é importante o acompanhamento e a orientação de uma equipe pedagógica aos professores, para que esses tenham condições de pensar e repensar suas ações.

Assim, um bom PPP não resultará em nada se o propósito da escola ainda for limitado aos objetivos da burguesia. Uma nova práxis pedagógica em tempo integral poderia proporcionar a valorização da educação, a construção e fortalecimento do homem novo, da socialização do conhecimento e do fortalecimento da luta dos trabalhadores. Desta forma, pode-se ter uma luta pela hegemonia, pois a educação tem papel central na formação do homem novo e de uma nova ordem. Contudo, não há a construção da relação do PME com o projeto político pedagógico, assim como a construção do PPP, a partir da essência pela busca da emancipação humana. Estas construções seriam fundamentais para a transformação das possibilidades educativas, mas esses elementos não são percebidos no PME.

Todavia, o PME os programas (tal como o PST), em geral, de Esporte e Lazer seguem o sentido do Esporte de rendimento e, conseqüentemente, da reprodução social do capital. Devido o capital exercer forte influência à educação e ao Esporte e o Lazer, o processo educativo que tem estes como veículos de educação, acaba por reproduzir a sua lógica. Para compreender essa lógica e superá-la, é necessário, antes, justificar a educação como um processo cultural de ação dos homens sobre os homens.

Para uma verdadeira superação, é necessário, também, perceber que a cultura corporal e suas práticas corporais também revelam um processo educativo. Um processo educativo árduo, que exige a inversão de valores, o que não se percebe no PME. Para Taffarel e Escobar (2008), a relação entre a escola e um “projeto de cultura”, que sejam atrelados à educação, à cultura corporal e, por conseqüência, à luta de classe e à emancipação humana, deve ser de complementaridade, apontando para a formação humana.

A cultura corporal perpassa e constitui uma educação emancipatória, pois são atividades que constituem uma forma particular da cultura ligada a centrabilidade do trabalho e da luta de classes. De acordo com Taffarel e Escobar (2008), acredita-se que para o homem

constituir-se na sua plenitude, necessita ter acesso às práticas corporais, à cultura produzida e acumulada, não de qualquer forma, mas de forma que se oponha à alienação da prática pela prática, ou seja, fazê-lo consciente da sua história, de suas características e de seus fundamentos. As possibilidades corporais devem ser instigadas por uma prática pedagógica que se fundamente em todos os conteúdos da cultura corporal. Portanto, de acordo com Taffarel (2005), as possibilidades corporais, em um processo educativo, devem ser instigadas por uma prática pedagógica que devem estar fundamentada em todos os conteúdos da cultura corporal (o esporte, o jogo, a dança, a luta e a ginástica) e devem estar voltadas para a produção e apreensão de conhecimento e na consideração de aspectos relevantes à construção coletiva, à participação, ao envolvimento de todos os alunos, à consideração e à reflexão sobre os aspectos da cultura corporal da classe trabalhadora.

O paradigma da cultura corporal sugere que, fundamentalmente, a prática pedagógica comprometida com a transformação social seja atrelada ao projeto político pedagógico. O professor atuante em uma perspectiva da cultura corporal deve levar em consideração o ser humano como sujeito histórico e inserido em uma realidade concreta. A prática educativa do Esporte e do Lazer almejada trata pedagogicamente de um conhecimento sobre a cultura corporal do ser humano. Segundo o Coletivo de Autores (1992, 2008), o conteúdo abordado tem um sentido-significado que interagem com a realidade objetiva da sociedade. Tratar dessa relação é compreender as relações de interdependência que os conteúdos têm com os problemas sociopolíticos.

De acordo com o Coletivo de autores (1992, 2008), a cultura corporal, enquanto objeto da educação física, é trabalhada na escola através da pedagogia crítico-superadora, sendo que sua fundamentação teórica desta é a pedagogia histórico crítica e o marxismo. A partir deste referencial analisamos que a reflexão pedagógica deve ser diagnóstica, judicativa e teleológica, conforme versam o Coletivo de Autores (1992, 2008, p. 25):

Diagnóstica porque remete à constatação e leitura dos dados da realidade. Esses dados carecem de interpretação, ou seja, de um julgamento sobre eles. Para interpretá-los, o sujeito pensante emite um juízo de valor que depende da perspectiva de classe de quem julga, porque os valores, nos contornos de uma sociedade capitalista, são de classe. (...) Dessas considerações resulta que a reflexão pedagógica é judicativa, porque julga a partir de uma ética que representa os interesses de determinada classe social. (...) É também teleológica, porque determina um alvo onde se quer chegar, busca uma direção. Essa direção, dependendo da perspectiva de classe de quem reflete, poderá ser conservadora ou transformadora dos dados da realidade diagnosticados e julgados.

Ainda de acordo com o Coletivo de autores (1992, 2008), a partir de um currículo que “tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade

social complexa e contraditória”, pretende-se desenvolver a lógica dialética, na busca pela visão de totalidade do aluno, que será o homem novo, a partir de um projeto pedagógico, um projeto de escolarização. Para Coletivo de Autores (1992, 2008, p. 29):

Trata-se de um movimento próprio da escola que constrói uma base material capaz de realizar o projeto de escolarização do homem. Esta base é constituída por três pólos: o trato com o conhecimento, a organização escolar e a normalização escolar. Tais pólos se articulam afirmando/negando simultaneamente concepções de homem/cidadania, educação/escola, sociedade/qualidade de vida, construídas com base nos fundamentos sociológicos, filosóficos, políticos, antropológicos, psicológicos, biológicos, entre outros, expressando a direção política do currículo. Essa direção se materializa de forma implícita ou explícita, orgânica ou contraditória, hegemônica ou emergente, dependendo do movimento político-social e da luta de seus protagonistas educadores e alunos, que buscam afirmar determinados interesses de classe ou projetos de sociedade, em síntese, o projeto político pedagógico escolar.

Nessa linha de pensamento, de acordo com Coletivo de autores (1992, 2008, p. 32) é necessário, na perspectiva dialética, desenvolver a compreensão de que os conteúdos são dados da realidade:

Numa perspectiva dialética, os conteúdos teriam que ser apresentados aos alunos a partir do princípio da simultaneidade, /explicitando a relação que mantêm entre si para desenvolver a compreensão de que são dados da realidade que não podem ser pensados nem explicados isoladamente. Nessa perspectiva o que mudaria de uma unidade para outra seria a amplitude das referências sobre cada dado, isso porque o conhecimento não é pensado por etapas.

De acordo com o Coletivo de autores (1992, 2008), na perspectiva dialética, o conteúdo será analisado a partir da dualidade, ampliando os pensamentos, por aproximações sucessivas do sujeito que pensa com o objeto pensado, o qual é mediado pelo conhecimento, ou seja, o conhecimento é uma representação do real no pensamento. Assim, com os conteúdos escolares não deve ser diferente. Portanto, “os princípios da lógica dialética: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição” são postos para a compreensão de como o conhecimento foi produzido historicamente pela humanidade e o seu papel na história dessa produção.

Por outro lado, de acordo com o Coletivo de autores (1992, 2008), há a perspectiva predominante nas escolas, ou seja, do esporte de rendimento, a qual “tem como objeto de estudo o desenvolvimento da aptidão física do homem, que tem contribuído historicamente para a defesa dos interesses da classe no poder e para manter a estrutura da sociedade capitalista”. Assim, o objetivo é desenvolver a aptidão física dos alunos e o conhecimento se limita ao exercício de atividades corporais que lhe permitam atingir o máximo rendimento de sua capacidade física:

Apoia-se nos fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos e, enfaticamente, nos biológicos para educar o homem forte, ágil, apto, empreendedor, que disputa uma situação social privilegiada na sociedade competitiva de livre concorrência: a capitalista. Procura, através da educação, adaptar o homem à sociedade, alienando-o da sua condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação da mesma. Recorre à filosofia liberal para a formação do caráter do indivíduo, valorizando a obediência, o respeito às normas e à hierarquia. Apoia-se na pedagogia tradicional influenciada pela tendência biologicista para adestrá-lo. Essas concepções e fundamentos informam um dado tratamento do conhecimento (COLETIVO DE AUTORES, 1992, 2008, p. 36).

No paradigma da cultura corporal e da pedagogia crítico - superadora, de acordo com o Coletivo de autores (1992, 2008), a dinâmica curricular, no âmbito da Educação Física, é a busca do desenvolvimento da reflexão pedagógica “sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história”. A materialidade corpórea foi historicamente construída e a cultura corporal é resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade, intrinsecamente relacionadas com as transformações ocorridas ao longo da história da humanidade a partir da relação do homem com a natureza e com os outros homens:

A espécie humana não tinha, na época do homem primitivo, a postura corporal do homem contemporâneo. Aquele era quadrúpede e este é bípede. A transformação ocorreu ao longo da história da humanidade, como resultado da relação do homem com a natureza e com os outros homens. O erguer-se, lenta e gradualmente, até a posição ereta corresponde a uma resposta do homem aos desafios da natureza. Talvez necessitou retirar os frutos da árvore para se alimentar, construindo uma atividade corporal nova: “ficar de pé”. (...) Essa conquista ou produção humana transformou-se num patrimônio cultural da humanidade. Todos os homens apropriaram-se dela incorporando-a ao comportamento. A postura quadrúpede foi superada através das relações dos homens entre si. Uns aprendendo com os outros e aperfeiçoando as atividades corporais construídas a cada desafio da natureza ou necessidade humana imposta: fome, sede, frio, medo etc. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, 2008, p. 36).

Nesse sentido, de acordo com o Coletivo de autores (1992, 2008), todas as atividades corporais foram construídas em diferente épocas históricas como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas. Ao se considerar isto, o conhecimento deve ser tratado desde sua gênese, na perspectiva historicista, com atenção ao fato de que a produção humana é histórica, inescotável e provisória:

A expectativa da Educação Física escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos - a emancipação -, negando a dominação e submissão do homem pelo homem. (...) A judicatividade dessa reflexão contribui para o desenvolvimento da identidade de classe dos alunos, quando situa esses valores na

prática social capitalista da qual são sujeitos históricos. Essa identidade é condição objetiva para construção de sua consciência de classe e para o seu engajamento deliberado na luta organizada pela transformação estrutural da sociedade e pela conquista da hegemonia popular (COLETIVO DE AUTORES, 1992, 2008, p. 36).

Nessa perspectiva, o Esporte, de acordo com o Coletivo de autores (1992, 2008, p. 40), enquanto tema da cultura corporal, deve ser tratado pedagogicamente de forma crítico-superadora, de modo a evidenciar “o sentido e o significado dos valores que inculca e as normas que o regulamentam dentro do contexto sócio-histórico”, considerando também o domínio dos elementos técnicos e táticos, mas “não os coloca como exclusivos e únicos conteúdos da aprendizagem”, pois, assim, o “erro, judicativamente, deixaria de fortalecer o sentimento de fracasso para se tornar um ato educativo e o acerto não teria a sua conotação exclusiva de vitória, disputa, dominação sobre o adversário”. Para Coletivo de Autores (1992, 2008, p. 41):

Com isso se quer dizer que erro/acerto, vontade coletiva, valores éticos, morais e políticos, habilidades e domínio técnico são determinações para as mudanças qualitativas. Essas ainda se relacionam a outras determinações, como, por exemplo, outras técnicas, táticas, espaços físicos, materiais, processos pedagógicos, relações sociais (posição que cada qual ocupa no esporte e como cada jogador se relaciona com o outro - cooperando ou explorando) com as instituições sociais (normas, campeonatos) etc.

De acordo com Gamboa (1998), a educação física é uma ciência da prática e da ação que “se fundamenta por ter como ponto de partida e de chegada a cultura corporal” e pelo “caráter educativo vinculado ao caráter não material que produz no homem a sua natureza humana”, que constituiria uma segunda natureza, a partir do diálogo com Saviani, mencionando a natureza da educação enquanto trabalho não material, pois o produto não se separa do ato de produzir, sendo a educação um fenômeno humano que passa pela compreensão da natureza humana. A educação física, por sua vez, relacionar-se-ia com essas questões:

Na educação física, como trabalho não material, o produto se dá no mesmo processo da atividade, do exercício, do fazer, no correr, jogar, nadar, dançar, competir, brincar, etc. são atividades que desenvolvem a natureza biofísica do homem e sua natureza humana também (...) não se separa essas duas naturezas, pois se imbricam mutuamente, constituem se em uma unidade concreta na ação humana direta e intencional dos homens (trabalho) que transforma a natureza biofísica em natureza humana (GAMBOA, 1998, p. 36).

De acordo com Gamboa (1998, p. 36), a educação articula as “duas naturezas, inseparáveis e dinâmicas, constitutivas do fenômeno humano”, pois aborda situações diversas

da constituição do desenvolvimento humano, condições naturais e sociais, as quais são imbricadas entre si:

A cultura corporal tem sentido como forma de construir o humano no homem a partir da sua natureza biofísica (...) potenciar formas de atuação visando a construção do humano em cada homem, em diversas situações do movimento do corpo humano (...) a cultura corporal pode contribuir nesse sentido, no esporte, na ginástica, na dança, na competição, no clube, na academia, na escola, etc. (GAMBOA, 1998, p. 41).

Taffarel (2008) faz uma revisão sobre a definição do objeto da educação física e mantém a defesa de que o objeto de estudo da Educação Física é a cultura corporal, relacionada com as relações entre projeto histórico, teoria do conhecimento e o projeto de escolarização, com uma política cultural que contribua na formação humana. Assim, as relações entre atividade física - educação física - cultura corporal são uma construção sócio-histórica, intrinsecamente relacionada à defesa do projeto histórico socialista, posto que:

No Coletivo, em decorrência da própria legislação vigente localizamos como objeto de estudo a expressão corporal como linguagem. Atualmente precisamos melhor esta compreensão, destacando que o objeto de estudo da Educação Física é a cultura corporal - jogos, esportes, dança, ginástica, lutas e outros. No Coletivo buscamos deixar claras as relações entre projeto histórico, à teoria do conhecimento e o projeto de escolarização. O projeto de escolarização é a política que dá a direção à formação, isto é uma política cultural, ou seja, a política que vai se desencadear para contribuir na formação humana. As relações entre atividade física - Educação Física - cultura corporal são uma construção sócio-histórica que depende do modo de vida, do modo de organizar a produção dos bens materiais e imateriais e isto não pode ser visto isolado a partir de um indivíduo, e muito menos a partir de uma representação, a linguagem, mas, sim, tem que ser encarado historicamente, a partir da totalidade da espécie humana, do gênero humano, a partir da luta de classe. Por isso não podemos abstrair das práticas corporais seus sentidos e significados, ou seja, seu conteúdo histórico. O homem não nasceu praticando esporte, muito menos relacionando esporte com saúde, mas adquiriu, pelo trabalho, pelas atividades, as condições de produzir e reproduzir seu modo de vida onde as relações esporte e saúde foram se consolidando. Essa construção passa pelas relações do homem com a natureza e com os outros homens na manutenção da vida humana. Aí se constrói a cultura corporal - jogos, esportes, dança, ginástica, lutas e outras formas que tratamos pedagogicamente na escola. (TAFFAREL, 2008, p. 163).

Na concepção deste trabalho, uma política de Educação Integral e em tempo integral pode ser um instrumento a mais para a defesa da educação que se propõe desde que não se limite as ingerências do capital. Cabe a este programa atender a comunidade de um modo geral, que aglutine as várias idades, assim como pessoas de ambos os sexos e pessoas com deficiência. Para a organização das atividades, propõe-se o trabalho coletivo e o planejamento participativo. Reitera-se a necessidade de transformação imediata de políticas de Esporte na escola, tal como o PME e o macrocampo em questão. Reitera-se a luta por uma sociedade

justa, a socialista. Para isso, defende-se que os programas mudem a sua essência e se crie programas novos que projetem a vida e a emancipação humana.

Considerando que os subalternos podem chegar à hegemonia e o primeiro passo deve ser a análise crítica da realidade. É necessário, portanto, o compromisso com uma prática ético-política, considerando a política como práxis, a qual se constitui de sujeitos, os quais se educam para socializar e dirigir o mundo. E, ainda, tendo o Estado com a função de possibilitar o surgimento da sociedade regulada, ou seja, a causa maior, a construção de uma sociedade regulada, pautada no pressuposto da justiça social, de gênero, de raça, que não promova a destruição em grande escala do planeta e não explore o trabalho alheio.

De acordo com Taffarel (2005), acredita-se que a realidade pode ser mudada de forma revolucionária, pois ela é produzida por todos. É a compreensão da realidade humano-social como unidade de produção e produto, de sujeito e objeto, de gênese e estrutura, que permitirá a práxis revolucionária, a começar pela formação humana de um novo homem. Nesse sentido, defende-se a necessidade de que a sociedade assuma o projeto histórico socialista, na qual a educação pode representar um papel muito significativo. Os programas devem ser uma conquista a mais para a socialização do saber sistematizado, para a luta pela escola pública, inserida na luta pelo socialismo.

De acordo com Saviani e Duarte (2012), a socialização do conhecimento sistematizado é necessária para a organização da classe trabalhadora em sua luta revolucionária. Para o autor, na perspectiva marxista, a revolução é uma parte do processo de construção da sociedade socialista (na transição ao comunismo). Mas, primeiramente, a revolução volta-se para a os problemas básicos de uma sociedade, ou seja, a eliminação social da fome e do analfabetismo, por exemplo. Assim, Saviani e Duarte (2012, p. 154) versam que:

A luta pela socialização do conhecimento é, portanto, um componente imprescindível da luta contra o capital. Mas, se por um lado, é evidente a incorporação de uma parte do conhecimento científico aos meios de produção, por outro lado há outros conhecimentos científicos que não foram incorporados aos meios de produção. Menos ainda foram incorporados aos meios de produção os conhecimentos artísticos e filosóficos. Mas afirmei anteriormente que o papel da escola na luta pelo socialismo relaciona-se, além da luta contra o capital, à formação plena dos seres humanos. A transmissão do conhecimento científico, artístico e filosófico pela escola é de grande importância quando se tem a perspectiva da formação dos indivíduos na direção caracterizada por Marx, ou seja, da constituição da individualidade livre e universal.

Contudo, busca-se a concretização de um bom desenvolvimento para a vida das pessoas e, nesse sentido, a educação escolar tem papel fundamental na luta pelo socialismo, pois o conhecimento é imprescindível na luta contra o capital. De acordo com Saviani e

Duarte (2012), há necessidades dos professores se organizarem, há a necessidade de resistir à descaracterização da escola e do trabalho do professor. Assim, deve-se lutar pelo horizonte socialista. Nos próximos tópicos, serão analisados a Educação Integral, alguns elementos históricos no Brasil, assim como o Esporte e o Lazer, suas contradições, mediações no processo formativo, em uma perspectiva historicista, sem negligenciar que há um lastro humano pertinente à história do corpo, aos elementos culturais deste corpo na história, ou seja, a sua cultura corporal. É nessa linha que se abordará a Educação Integral no Brasil e refletir sobre suas possibilidades.

1.5 EDUCAÇÃO INTEGRAL E O SENTIDO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO

Neste tópico do texto, será feita breve introdução sobre elementos históricos da Educação Integral no Brasil, com buscas de elementos históricos da Educação Integral no país, para que se possa compreender a agenda atual, o contexto em que se insere essa agenda, dialogar com referenciais teóricos importantes nesse campo e propor uma análise sintonizada com a função dual e contraditória que a escola pública tem tido, mas a partir da defesa de que a escola pública tem a função de contribuir com os desafios históricos da classe trabalhadora.

Um elemento histórico importante sobre a categoria Educação Integral é localizado na década de 1920, quando havia um movimento em prol da renovação da educação no Brasil, o qual demandava reformas, na tentativa de romper com a pedagogia tradicional. Segundo Paschoal Lemme (2004), este movimento teve como marco o manifesto dos pioneiros da educação nova de 1932, considerando que o movimento de reconstrução educacional foi uma reação de educadores contra a educação tradicional, o que gerou grandes debates e novas ideias em prol de uma educação nova, os quais foram influenciados pelo movimento que chegou ao Brasil vindo da Europa chamado “escola nova”.

Neste contexto, o papel da Associação Brasileira de Educação (ABE) merece destaque, posto que liderou os movimentos de renovação da educação e do ensino no país. Contudo, todas as reformas que haviam ocorrido até então se restringiram aos estados da federação, enquanto que o governo federal nada fazia, pois se limitava a atuar no âmbito dos ensinos superior e secundário.

Segundo Lemme (2004), no governo de Getúlio Vargas foi criado o Ministério da Educação e Saúde e o Conselho Nacional de Educação. Além disso, o ensino secundário foi totalmente reorganizado. No entanto, o governo federal continuava alheio aos problemas do ensino popular de 1º e 2º graus. Em virtude disso, os educadores que faziam parte da ABE

realizaram um conferência nacional com objetivo de pressionar o governo federal a adotar uma posição mais abrangente e atuante em relação aos problemas educacionais existentes no país e a definir uma política nacional para a educação. Dessa conferência resultou a criação de um documento que traçava as diretrizes de uma política nacional de educação e ensino, abarcando todas as suas modalidades e níveis. Tal documento teve como título “Manifesto dos pioneiros da educação nova”.

Lemme (2004) afirma que o manifesto estava consoante com as aspirações dos educadores brasileiros, pois era permeado por uma concepção de Educação Integral, uma educação que não estava a serviço de um grupo particular, mas sim dos interesses do indivíduo e da sociedade em geral. Desse modo, via a educação como direito de todos e cabia ao Estado assegurar esse direito tornando-a, assim, essencialmente pública, pois pressupunha mudanças nos métodos e processos de ensino e melhorias aos educadores. O autor conclui ao afirmar que o manifesto pressupunha a existência de uma sociedade homogênea e democrática, baseada no princípio da igualdade de oportunidade para todos. Segundo Tenório *et al* (2007, p. 6), o Manifesto dos pioneiros da educação nova teria representado a aliança de intelectuais em torno da educação pública de qualidade, conforme segue:

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi assinado por vinte e seis intelectuais do campo da educação brasileira. Defendiam a reconstrução e o desenvolvimento do Brasil pela via do acesso à educação e por intermédio de uma escola pública, estatal, gratuita e de qualidade. Ele representou a aliança que esses intelectuais fizeram em torno deste princípio maior. Foi dirigido ao povo brasileiro e também ao governo em março de 1932.

A Educação Integral também é uma defesa latente expressa no manifesto. Segundo Aleir Tenório *et al* (2007), a preocupação com o desenvolvimento integral do aluno é marcada em diversos momentos no corpo do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Nesse período, as práticas de ensino refletiam o pensamento da pedagogia da escola nova. Vale ressaltar que a Educação Integral teve ali importantes ênfases, mesmo que atreladas às demandas das classes dominantes, as quais se inseriam na lógica de preparar o cidadão para a sociedade. Segundo Vitor Paro *et al* (1988, p. 189):

Já na década de vinte, essas discussões começam a se fazer presentes, ainda que não necessariamente ligadas ao regime de período integral, ou seja, seriam os primeiros elementos geradores do que, na década de cinquenta, delinear-se-ia como uma proposta de educação em período integral.

Por outro lado, de acordo com Paro *et al* (1988), neste mesmo período e até mesmo anteriormente a ele, havia instituições de educação em tempo integral, tais como os internatos e semi-internatos. Esse tipo de instituição enfatizava os aspectos formativos e seriam

direcionadas as elites, ou seja, direcionadas aos seus filhos e aos seus acessos ao ensino superior. O autor destaca que se constituíam em escolas confessionais, para as quais as famílias mais favorecidas economicamente enviavam seus filhos. Ainda havia as escolas destinadas ao sexo feminino, que davam ênfase à preparação para o casamento e para a educação dos filhos. Analogicamente, essas instituições se caracterizavam como de tempo integral.

Outro elemento pertinente sobre a história da Educação Integral no Brasil e relevante para ser lembrado, de acordo com Brasil (2009a), ocorreu na década de 30. Trata-se do movimento integralista, o qual propunha a Educação Integral, defendido por Plínio Salgado, e, em outra perspectiva, também defendido por militantes representativos do integralismo. Segundo Lígia Coelho (2005), eles defendiam a Educação Integral com base na espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina. Sobre os fundamentos da concepção de Educação Integral presente nesse movimento, destaca-se que havia a preocupação com a Educação, pois esta era encarada como uma prática capaz de reproduzir seu ideário. Além disso, tratavam a educação em diversos aspectos visando o homem por inteiro, levando em conta atividades esportivas, de moral e cívica e profissionais, etc. Nesse caso já seria uma Educação Integral e não, necessariamente, apenas em tempo integral.

Outro elemento histórico pertinente é referente ao movimento anarquista, também na década de 30. Tratava-se de um movimento que defendia a igualdade, a autonomia e a liberdade humana e que atrelava a escola à formação dos trabalhadores para buscar tais valores. Segundo Ângela Martins (2009), o movimento operário de inspiração anarquista, sobretudo no final do século XIX e início do século XX, defendia a Educação Integral, que na essência seria a busca de conscientizar os operários e seus filhos. Também seria um movimento de Educação Integral, sem necessariamente o tempo integral. Portanto, os trabalhadores que seguiam a concepção anarquista, lutavam por uma educação que unisse trabalho manual e intelectual, de modo a formar o homem em diferentes aspectos. Consideravam que era necessário formar homens completos, ou seja, “que tivessem todas as suas faculdades plenamente desenvolvidas” (MARTINS, 2009, p. 1).

Dessa forma, o movimento estaria preparado para enfrentar a dominação e as injustiças sociais. Os intelectuais da pedagogia anarquista libertária buscavam instaurar uma nova mentalidade no processo educacional, defendiam uma educação que buscava a transformação. Para isso, seria necessário criar instituições que possibilitassem a formação plena do homem e priorizassem uma visão de mundo racional e crítica.

Além do integralismo e do anarquismo, segundo Brasil (2009a), outro elemento histórico importante sobre a Educação Integral são as ações do educador Anísio Teixeira. Este reivindicava uma educação que abrangesse amplas camadas da população, formando-as para o trabalho. Uma educação escolar que possibilitasse amplo acesso à cultura e à preparação para o trabalho e o exercício da cidadania. Segundo Brasil (2009a), Anísio, fundamentado nas ideias do movimento da escola nova, na década de 1950, conseguiu efetivar a ampliação do tempo escolar na escola pública. Contudo, segundo Moll (2012), o projeto educacional de Anísio defendia o aumento da jornada escolar.

Percebe-se que as experiências de Educação Integral até o seguinte momento no Brasil idealizavam uma formação plena, a partir de uma visão idealística de mundo, pautada na razão e crítica, mas esta segunda não transpunha limites impostos pela burguesia. Consistia, portanto, em uma crítica do homem burguês, assim seria a de um homem que luta pelo seu individualismo e sucesso pessoal. Não se estimulava a capacidade de abstrair, analisar e compreender a realidade. Não se lutava pela escola pública em si e por sua função de formação humana. Essa análise também vale para as ações de outro educador que também lutou pela Educação Integral no Brasil, ou seja, Darcy Ribeiro:

O debate da educação integral no Brasil, compreendida como educação escolar de dia inteiro, constituída e enriquecida por significativas possibilidades formativas, teve no século XX dois marcos significativos: as Escolas-Parque/Escolas-Classe concebidas por Anísio Teixeira nos anos de 1940/1960, e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) idealizados por Darcy Ribeiro nos anos de 1980/1990 (MOLL, 2012, p. 129).

Segundo Tenório *et al* (2007), Anísio Teixeira, à frente do seu segundo mandato enquanto Secretário de Educação da Bahia, criou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro - a Escola Parque, em Salvador, o que seria a sua luta por uma escola que oferecesse Educação Integral de qualidade. A Educação Integral representaria para Anísio Teixeira uma forma de solução para a realidade política e educacional brasileira, em uma clara perspectiva liberal. É nesse mesmo sentido que a Escola Parque completava o conjunto educacional proposto por ele:

A Escola Parque completava o conjunto educacional projetado e representava importante função no alcance do objetivo da educação integral. Nela, os alunos tinham acesso a um setor de trabalho: artes aplicadas, industriais e plásticas; setor de educação física e recreação; setor socializante: grêmio, jornal, rádio-escola, banco e loja; setor artístico: música instrumental, canto, dança e teatro e o setor de extensão cultural e biblioteca com atividades de leitura, estudo, pesquisa (TENÓRIO ET AL, 2007, p. 11).

Paro *et al* (1988) versa que, na década de cinquenta, as propostas de Educação Integral advogavam a extensão para o âmbito dos sistemas escolares, sendo um movimento ainda com bases escolanovistas, mas, voltado para as camadas populares. No movimento endossado por Anísio, percebe-se a preocupação com a qualidade da educação em nível de formação integral. Todavia, seria um movimento pautado no objetivo da instalação de uma ordem democrático-liberal e em tempo integral. Sobre este movimento, menciona-se a instalação do centro educacional Carneiro Ribeiro, localizado no bairro da Caixa D'água (Salvador/Bahia), que visava suprir as necessidades básicas de educação dos alunos das camadas populares, conforme Paro (1988, p. 191):

Exemplo disso é a instalação, na Bahia, em 1950, do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), idealizado pelo educador Anísio Teixeira, que tenta, por essa forma, recuperar suas intenções, já presentes em 1925, de implantar uma escola de período integral voltada para a formação do cidadão. Esse Centro, composto de quatro “escolas-classe” e uma “escola-parque” visava a atender jovens das classes populares em regime de período integral.

No que concerne à criação do CECR e sua integração com a comunidade, segundo Carlos Chagas (2012), percebe-se uma visão liberal, que estimularia personalidades, que floresceria suas individualidades dentro da comunidade e de forma não alienada pelo mercado. Percebe-se, assim, que Anísio tinha características reformistas e utópicas em relação ao metabolismo social burguês, mas não defendia uma alternativa radical para este. Assim, mesmo que a sua escola fosse um pleno sucesso, ainda estaria limitada aos ditames burgueses:

Ao longo do período em que foi secretário, criou o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, a escola-parque. Escola pensada e construída para ser uma escola republicana, de horário integral, focada no aluno e em suas necessidades individuais, preocupada com que o aluno realmente aprenda e seja preparado para ser um verdadeiro cidadão, consciente de seus deveres e de seus direitos, integrado ao projeto de país que surgia, desenvolvimentista, ligado ao mundo do trabalho, mas sem se deixar alienar pelo mercado, com a possibilidade de atender as vocações ou tendências dos alunos, uma escola integrada socialmente à comunidade. Uma escola que pudesse fazer a diferença na comunidade e na vida dos alunos, principalmente dos alunos das classes populares (CHAGAS *et al.* 2012, p. 75).

Sobre as questões ligadas às intencionalidades da burguesia em relação à educação, Saviani e Duarte (2012, p. 160) mencionam que acabam por camuflar “a origem real dos graves problemas estruturais da sociedade capitalista contemporânea e criam a ilusão de que a solução desses problemas seria de ordem local”. Cria-se uma educação que depende de iniciativas individuais em comunidades, atrela-se a educação à aprendizagem da resolução de problemas locais, limita-se o conhecimento escolar “a uma perspectiva instrumental e imediatista”. Então, é necessária a superação dessas intencionalidades.

Ainda sobre as questões dos centros educacionais em Brasília, segundo Brasil (2009a), na década de 1960, junto com a fundação da cidade de Brasília, ocorreu a fundação de vários centros educacionais aos moldes das propostas de Anísio Teixeira. Além dos centros, também se criou uma comissão que daria origem a um modelo de Educação Integral:

Na década de 60, Anísio Teixeira, na presidência do INEP, foi convocado pelo Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira para coordenar a comissão encarregada de criar o “Plano Humano” de Brasília, juntamente com Darcy Ribeiro, Cyro dos Anjos e outros expoentes da educação brasileira. A comissão organizou o Sistema Educacional da capital que pretendia, o então presidente da república, viesse a ser o modelo educacional para todo o Brasil. O sistema educacional elaborado criou a Universidade de Brasília e o Plano para a Educação Básica. Para o nível educacional elementar, foi concebido um modelo de Educação Integral inspirado no modelo de Salvador, porém mais evoluído (BRASIL, 2009a, p. 15).

De acordo com Tenório *et al* (2007, p. 4), para Anísio Teixeira, a educação escolar deveria voltar-se para a formação integral, o que prescindiria romper com a educação tradicional e demandar uma nova prática educativa “que considerasse os interesses, as aptidões, as habilidades e a realidade social de cada aluno”. Os autores concluem que a filosofia de educação proposta por Anísio seria respaldada na “corrente pragmatista de Dewey e representa uma ação libertadora e progressista que entende a educação como detentora de força, capaz de libertar o homem e prepará-lo para a cidadania” (TENÓRIO *et al*, 2007, p. 6).

No Rio de Janeiro também ocorreram irradiações das ações e propostas de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Segundo Brasil (2009a), na década de 80, teve-se a construção dos CIEPs no Rio de Janeiro, inspirados nas propostas de Anísio Teixeira, sendo Darcy Ribeiro o grande defensor dessa perspectiva. Outro elemento importante na construção dos CIEPs é que os prédios onde seriam as aulas foram arquitetados por Oscar Niemeyer durante o governo de Leonel Brizola:

Na década de 1980, a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública - os CIEPs - constituiu-se como uma das mais polêmicas implantações de Educação Integral realizada no país. Concebidos por Darcy Ribeiro, a partir da experiência de Anísio Teixeira, e arquitetados por Oscar Niemeyer, foram construídos aproximadamente quinhentos prédios escolares durante os dois governos de Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, cuja estrutura permitia abrigar o que se denominava como “Escola Integral em horário integral”. Vários estudos foram realizados sobre essa implantação, apresentando seus aspectos inovadores e também suas fragilidades (BRASIL, 2009a, p.16).

O governo de Leonel Brizola foi intencionalmente progressista e buscou alternativas substancialmente diferentes no campo da educação. Chagas *et al* (2012) complementa essa análise da década de 80, ao dizer que, junto com Leonel de Moura Brizola, Darcy Ribeiro foi eleito vice-governador e tentou concretizar o ideal de escola em tempo integral, inspirado em

Anísio Teixeira, ou seja, o ideal reformista também estava presente nesse projeto. Contudo, é importante frisar a ausência de uma alternativa de fato substantiva ao capital. Segundo Brasil (2009a), as concepções de Educação Integral, até o momento, fundamentam-se em diversos princípios políticos-ideológicos. Percebe-se essa premissa também na agenda atual, assim como em marcos legais como a constituição de 1988 e na LDB.

Para Chagas *et al* (2012), Anísio Teixeira idealizou as escolas-parque na década de 1950 na Bahia, já Darcy Ribeiro implementou os centros integrados de educação pública (CIEPs) no estado do Rio de Janeiro, na década de 1980. É inegável, portanto, que os projetos desses dois educadores sofreram com a descontinuidade das políticas públicas. Tal descontinuidade é uma prova de que a educação ainda não foi prioridade no Brasil e prova, também, que as políticas de governo (ou seja, que acontecem durante determinado governo e no seguinte deixam de acontecer), por serem voláteis, são perniciosas à escola pública, bem como são provas e expressão da intencionalidade burguesa sobre a educação em geral.

Ainda considerando a incidência de Anísio Teixeira sobre a educação brasileira, principalmente sobre a Educação Integral, não se pode negar elementos na Lei de Diretrizes e Bases de 1961. Segundo Tenório *et al* (2007), Anísio Teixeira defendeu a Educação Integral nesta lei:

A LDB, finalmente aprovada em 1961, treze anos após ter sido remetida à discussão e que ganhou o número 4024/61, foi criticada pelo educador Anísio Teixeira. Ele denominou a vitória conquistada de meia vitória. Segundo Teixeira (1999), o projeto aprovado ainda carregou compromissos com o passado. Todavia, para além das críticas que o educador fez à nova Lei, não há que se negarem aspectos, nela presentes, que refletem o ideal de educacional por ele propagado (TENÓRIO ET AL, 2007, p. 16).

No que se refere à LDB, segundo Jaqueline Moll (2012), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 traz a perspectiva do tempo integral em seus artigos 34 e 87, onde sugere o aumento da jornada de sala de aula e de permanência na escola, bem como assinala pela construção de redes de escolas que ofereçam a Educação Integral. Por outro lado, menciona-se que governos municipais e estaduais, por iniciativa e financiamento próprios, ampliaram a jornada diária, sobretudo no ensino fundamental. Segundo Moll (2012), nesse sentido, o ideal e os esforços ajudaram no processo de implementação do PME. Considera-se que “a fonte para as reflexões contemporâneas da Educação Integral é a ação-reflexão de sistemas de ensino que vão se redesenhando, reinventado, para além de seus contornos atuais” (MOLL, 2012, p.30).

A oferta diária do tempo escolar passou a ter incentivo, através do FUNDEB, para elevar-se à escola de, no mínimo, sete horas diárias. Outro destaque feito por Moll (2012) é referente ao PNE (2011-2020). Em 15 de dezembro de 2010, foi encaminhado ao Congresso Nacional o projeto do Plano Nacional de Educação (PNE), convertido em Projeto de Lei nº 8.035/2010. A proposta do PNE apresenta 10 diretrizes, 20 metas e estratégias de concretização. Este PNE seria organizado a partir da mesma visão sistêmica do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007. Sobre a questão do campo da Educação Integral em jornada diária ampliada, o PNE propõe a meta seis: “Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica”, além de seis estratégias específicas (que serão tratadas adiante).

Outro destaque feito por Moll (2012) é a Conferência Nacional de Educação, realizada em Brasília, no mês de abril de 2010. A autora ressalta que nessa conferência foi pautado o debate da Educação Integral. Destaca-se, também, que a Câmara Federal constituiu comissão especial, em 2009, para o debate da Proposta de Emenda Constitucional nº 134/07, a qual propõe a universalização da jornada diária de sete horas em 10 anos. Contudo, de acordo com Moll (2012, p. 137), pode-se considerar que:

Apesar de o novo PNE e a PEC n: 134/07 apresentarem metas diferentes no seu teor (o novo PNE prevê 50% das escolas em tempo integral no período de 10 anos e a proposta de emenda constitucional prevê sua universalização em 10 anos), ressalta-se a presença do tema nas preocupações do poder executivo e do poder legislativo nacionais.

É fato que não se “transforma”, de um dia para o outro, as escolas em escola de jornada ampliada e nem se rompe facilmente com os ciclos de exclusão. Moll (2012) destaca a importância da ampliação do tempo integral dos professores e demais profissionais dedicados à educação pública, pois é necessária que a escola de tempo integral conte com “professores integrais” que possam dedicar-se aos processos de ensino e aprendizagem. O que torna necessário melhorar substancialmente as condições de trabalho e o salário dos professores. O PME não avançou nesses pontos.

Miguel Arroyo (2012) menciona que programas, como o PME, respondem à reivindicações populares e, também, às práticas docentes e gestoras nas escolas que se formaram nas últimas décadas. Nesse sentido, teria se formado uma sensibilidade política, ética, pedagógica e, assim, foi se constituindo uma pedagogia frente ao problema da precarização das formas de viver das infâncias, adolescências populares.

Segundo Arroyo (2012, p. 37), a agenda da Educação Integral é mais uma resposta aos movimentos sociais e políticos pela garantia pública do direito à educação e a um justo viver.

De acordo com o autor, será necessário “dar a esses programas um significado político de contraposição a um clima orquestrado de perpetuar representações sociais inferiorizantes dos setores populares”, valorizando uma visão positiva, de protagonismos afirmativos, entrando na disputa política e cultural. Arroyo (2012, p. 38) O autor menciona que o Programa Mais Educação deve estar atrelado a essa luta:

Frente a essas visões, haverá um significado político extremamente relevante se políticas e programas socioeducativos para essas infâncias-adolescências destacarem, em seu protagonismo positivo, seus esforços por sobrevivência, por cuidado, seus gestos de autoproteção e de proteção a seus irmãos, sua colaboração na escassa renda familiar; também destacarem sua participação em tantas ações coletivas populares pró-terra, pró-teto e moradia, pró-água, luz, transporte, cultura, humanização dos espaços; destacarem seus esforços por articular tempos de trabalho e sobrevivência e tempos de escola, sua ética e seus exercícios de liberdade nos limites mais extremos.

Caso se trate de uma reforma apenas educacional, então, no fundo, acaba por servir aos interesses dos burgueses, não se desvincula do movimento favorável aos interesses das classes dominantes, não se prioriza a centralidade da transmissão sistemática de conhecimento, não se amplia a luta pela criação do sistema nacional de educação pública. Acaba, assim, negar à classe trabalhadora o acesso ao conhecimento, pois o acesso ao conhecimento dá-se de maneira desigual e seletiva e, assim, demanda uma profunda transformação. O PME deveria ser uma alternativa e fato, deveria favorecer a defesa da escola pública e a concepção de mundo e pedagógica, fortalecer as frentes de lutas dos trabalhadores, a construção de um novo projeto de cultura, o que não vem acontecendo.

Em linhas gerais, a partir do discurso oficial, vem ocorrendo uma inversão de prioridades na intencionalidade das políticas de Educação Integral, pois a escola de tempo integral do século XIX e início do século XX eram destinadas aos filhos das classes ricas e, na década de 50, as propostas de Educação Integral atendem a frações menos favorecidas da população brasileira. Mas, por outro lado, a intencionalidades de programas como o PME acabam sendo neutralizadas pela lógica burguesa imposta à educação brasileira pelas elites. Segundo Arroyo (2012), o Programa Mais Educação é indiretamente levado a entrar em lógicas tradicionais, as quais regeriam o sistema escolar (seletivo, que é pautado por avaliação por resultados, por comparações competitivas entre escolas e redes etc.) e assim resultaria em mais tempo da mesma escola.

Portanto, pode-se dizer que a escola de tempo integral hoje está voltada aos filhos da população de baixa renda, menos favorecida economicamente e a sua grande maioria é mantida pelo poder público. No entanto, ainda se percebem limites reformistas burgueses e,

portanto, percebem contradições, como a questão do IDEB, prioridade as disciplina português e matemática, prioridade ao Esporte de rendimento, etc. Portanto, não se supera a lógica do capital, a exclusão, a seletividade, a competitividade, a meritocracia, a formação de mão de obra para o mercado de trabalho e de valores na ordem do capital.

Segundo Arroyo (2012), o direito à educação levou ao direito à mais educação e a mais tempo de escola, mas é necessário que seja garantida outra educação, outra escola. É necessário criar tempos e espaços públicos para garantir um digno e justo viver de crianças e jovens. O autor menciona que programas como o PME devem virar políticas públicas de Estado e compulsórias, no sentido de ser obrigatórias, frequentes constantes para toda a infância e adolescência popular. Por outro lado, o autor admite que muitas vezes esses programas reproduzem a mesma escola e que quando os programas isoladamente carregam uma intencionalidade diferente tem dificuldades para se afirmar:

É fácil observar que as boas intenções desses programas, por vezes, são forçadas a se submeter a políticas seletivas, classificatórias mais fortes. Encontramos escolas e redes de ensino que orientaram esse mais tempo, mais educação para reforçar o treinamento dos estudantes para sair-se bem nas ameaçadoras provinhas, provas e provões, para elevar a média e passar na frente das outras escolas e das outras redes de ensino (ARROYO, 2012, p. 33).

Contudo, analisamos que é necessária uma nova escola e um novo programa de educação integral, o qual teria que ser uma política de Estado, radical no sentido de garantir uma educação de qualidade, integral, disposta a formar o homem novo, que favorecesse a hegemonia dos trabalhadores.

Como o PME se inscreve no desafio de superar o paralelismo entre turno e contra turno, também poderia contribuir para a inversão de prioridade da educação no Brasil, ou seja, para que, de uma vez por todas, a educação seja tratada como prioridade. No entanto, é necessário que se faça mais investimentos. É fundamental que haja um forte e amplo compromisso com as classes sociais mais desprovidas e o desatrelamento dos mandos e desmandos de organismos multilaterais internacionais. É preciso uma grande mobilização da sociedade civil organizada, mas não apenas de ações isoladas. Faz-se necessária, portanto, a luta dos trabalhadores unidos contra a exploração burguesa, bem como é fundamental que a ampliação da Educação Integral seja um instrumento de valorização da escola pública. Que seja uma nova escola e que, nesse sentido, desatrele-se às intencionalidades burguesas, ou seja, à formação castradora, alienante, ideológica (burguesa) e hoje formativa para o mercado de trabalho. Contudo, é necessária a construção de uma escola pautada na formação humana integral, omnilateral, sendo que tal formação esteja atrelada a um projeto maior de cultura,

ético político e que estas transformações substantivas estejam atreladas ao projeto histórico socialista de sociedade.

Ao entender a Educação Integral nessa perspectiva, chega-se à explicitação de elementos pertinentes à educação no Brasil e se anuncia concepção e defesa de uma perspectiva. Assim, nos próximos tópicos, serão analisados dois fenômenos humanos, os quais têm papel central no Programa Mais Educação e neste projeto de pesquisa, ou seja, o Esporte e o Lazer. Também faremos a caracterização do Programa e a análise de documentos contextuais e os próprios documentos referentes ao mesmo.

CAPÍTULO II

O ESPORTE E O LAZER DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: DIÁLOGO COM OS DOCUMENTOS

2.1 SITUANDO O DEBATE

Neste capítulo, se irá buscar a caracterização do Programa Mais Educação, bem como se pretende analisar os seus documentos principais, ampliando a análise sobre os nexos intelectivos com a relação entre a Educação Integral, o Esporte e o Lazer. Nesse sentido, parte-se do pressuposto que o PME tem o caráter de implementação de política pública social, entendendo, também, que o Esporte e o Lazer se inserem entre as possibilidades educativas do programa. Considera-se, também, que a educação pode vir a ter um papel preponderante na luta pela hegemonia da classe trabalhadora.

Tal como já mencionado no primeiro capítulo, o problema de pesquisa passou a ser definido na reflexão a respeito das políticas públicas sociais no âmbito da educação, Esporte e Lazer na escola. Diante do avanço dessas políticas, inclusive do PME, analisou-se que o quadro em que este se encontra é complexo e contraditório e nem sempre se leva em consideração, por políticos e pesquisadores, que se está diante de necessidades concretas de uma mudança estrutural de modelo de sociedade. Contudo, as políticas públicas sociais são atravessadas pela luta de classes e pelas ingerências do capitalismo, pela intervenção e intencionalidade burguesas em torno da educação, do Esporte e do Lazer. Busca-se, portanto, compreender como essas relações se inserem no contexto educacional brasileiro, mais especificamente no programa em questão e em seu macrocampo Esporte e Lazer.

2.2 CONTEXTUALIZANDO O ESPORTE: ONTOLOGIA E FORMAÇÃO HUMANA E POLÍTICAS SOCIAIS

Neste tópico, será analisado o Esporte a partir da ontologia humana, ou seja, do desenvolvimento histórico humano, social, cultural, cujo enfoque é a contradição do fenômeno em questão. Outro ponto de análise é a relação do fenômeno esportivo com as políticas sociais, o que inclui especificidades do caso brasileiro e chega a sua inserção na escola e no PME. Realiza-se também a análise da prática pedagógica a partir do paradigma da cultura corporal.

Atualmente percebe-se o aumento significativo de políticas públicas voltadas para a oferta de práticas esportivas no tempo de Lazer no Brasil. Estas políticas atendem, sobretudo, crianças e jovens de favelas e bairros populares. Segundo Alessandra Mendes e Paulo Azevedo (2010), há o crescimento de projetos relacionados ao Esporte, na esfera federal, por exemplo, através do Programa Segundo Tempo (PST), ofertado pelo Ministério do Esporte e que é ofertado também em parceria com o PME.

Segundo Mauri Freitas (2011), as políticas públicas de Esporte na escola são justificadas pelo discurso hegemônico de afirmá-lo como participativo, como educacional e como atividade que contribui com desenvolvimento pessoal e social e, ainda, enquanto políticas que promoveriam a cidadania. Porém, de acordo com Freitas (2011), no neoliberalismo os direitos políticos passaram a limitar-se, cada vez mais, ao caráter meramente formal, além de sinalizar para a perda de direitos, sobretudo no âmbito trabalhista. Trabalhadores e seus filhos são convidados e convencidos a praticar Esportes, enquanto vivem explorados. Essas contradições devem ser consideradas na análise do fenômeno Esporte, assim como o Lazer.

Todavia, antes de ampliar esse debate, é necessário elencar historicamente análises da categoria Esporte enquanto objetivação histórica do gênero humano, na busca por uma análise ontológica. De acordo com Taffarel (2012), o ser humano transformou em jogos as atividades de trabalho, que foram criadas como objetos de necessidade e de ação. Os Esportes tiveram, portanto, sua gênese em um processo histórico que decorreu do trabalho. Assim, o Esporte é um importante conteúdo da cultura corporal e abordado como uma atividade histórica, culturalmente desenvolvida. Foi, portanto, determinado historicamente pelas leis sócio-históricas, pois sua gênese e desenvolvimento estão ligados ao processo de trabalho e de construção da cultura humana. Assim:

Todas as mais elaboradas e sofisticadas formas de esporte encontram a sua gênese em atividades humanas que compuseram atividades laborais, socialmente úteis e que tiveram seu sentido e significado alterados socialmente. Isto nos ajuda a entender e explicar cientificamente o esporte atual, em sua forma mais sofisticada que é o esporte Olímpico que requer domínio de técnicas, habilidades e competências que transcendem a fatores biológicos. São, antes de tudo, determinados pelas leis sócio-históricas (TAFFAREL, 2012, p. 2).

É importante, todavia, ressaltar que o Esporte, por ser um produto que decorre das relações do trabalho, então decorre do processo de construção e vivência da cultura. Segundo Taffarel e Escobar (2009), a cultura é o produto da vida e da atividade do homem. É um fenômeno social pertinente ao desenvolvimento histórico, ou seja, está relacionada

diretamente com o trabalho, as relações objetivas materiais, reais, dos homens com a natureza e com os outros homens.

De acordo com Saviani e Duarte (2012), o estudo ontológico do ser social remete ao estudo da gênese histórica humana, o surgimento e a evolução da vida e do ser social. Segundo eles, o processo evolutivo foi marcado por saltos ontológicos, ou seja, em um salto ontológico surge uma nova esfera do ser. O primeiro salto ontológico foi o da passagem do ser inanimado ao ser vivo e o segundo salto ontológico foi o da passagem do ser biológico ao ser social. A partir da ontologia marxista, seria necessário explicar as especificidades do ser social. Assim, deste ponto de vista para estas análises, tal como a educação, o Esporte pode ser objeto da reflexão ontológica e ser compreendido em uma perspectiva historicista, ao se considerar que “o desenvolvimento da humanidade é analisado como um processo histórico contraditório, heterogêneo, que se realiza por meio das concretas relações sociais de dominação que têm caracterizado a história humana até aqui” (SAVIANI E DUARTE, 2012, p. 39).

De acordo com Duarte (2004), no processo de produção da história, a atividade humana se tornou possível por meio de uma organização corporal, enquanto transformação ativa e vital, ou seja, o trabalho (para o autor modifica e é modificado pelas ações manuais), em meio à alteração da natureza, que, por sua vez, acontece em sintonia com as necessidades socialmente elaboradas. Diante desses elementos, o autor defende que há uma diferença ontológica entre o gênero humano e a espécie humana, pois a espécie humana é determinada pelas leis biogenéticas do desenvolvimento (mecanismos de seleção natural e de herança genética), enquanto o gênero humano é desenvolvido através de leis sociais e históricas.

Para caracterizar melhor as diferenças entre gênero humano e espécie humana, Duarte (2004) analisa os estudos de Leontiev¹ e explica a diferença entre a ontogênese animal e a ontogênese humana (a diferença entre formação de um ser humano e a adaptação de um organismo ao meio ambiente) através do processo histórico de construção da cultura. De acordo com Duarte (2004, p. 47), “os animais, quando se relacionam com o meio ambiente a sua volta, realizam atividades que resultam na satisfação de suas necessidades”. Sua existência gira em torno da garantia da sua sobrevivência, para se adaptar ao meio ambiente. Por outro lado, “os seres humanos, a partir de certo ponto da evolução natural (biológica), tornaram-se biologicamente aptos à realização de uma atividade chamada trabalho”

¹ Alexei Leontiev (1903 - 1979) foi um psicólogo, graduou-se em ciências sociais e a partir de 1924 passou a trabalhar com Lev Vygotsky. Foi fundamental na construção para a concepção histórico-cultural.

(DUARTE, 2004, p. 48), passando a agir para produzir os meios de satisfação das necessidades humanas e não necessariamente imediatamente para os fins.

De acordo com Duarte (2004), no decorrer do processo histórico de existência humana, as atividades de produção dos meios de satisfação das necessidades ocasionou o surgimento de novas necessidades, inclusive ligadas à produção de relações sociais, as quais foram adquirindo uma existência objetiva. Trata-se, portanto, do processo de produção e reprodução da cultura humana e da vida em sociedade:

Essa atividade de produção dos meios de satisfação das necessidades humanas vai acarretar também, ainda segundo Marx & Engels (idem, *ibid.*), o surgimento de novas necessidades, de um novo tipo de necessidades, não mais aquelas imediatamente ligadas ao corpo humano como fome, sede etc., mas necessidades ligadas à produção material da vida humana. No exemplo citado, necessidade de se descobrir outros tipos de pedras ou outros tipos de material que possam ser usados na produção de instrumentos de caça. Torna-se necessário conhecer mais a natureza, desenvolver mais as habilidades necessárias à transformação de objetos naturais em objetos sociais. E não nos esqueçamos de algo fundamental: a atividade humana, desde seu início, foi sempre coletiva. No caso da citada atividade de caça, vão surgindo também determinadas maneiras de os seres humanos se organizarem para caçar. Isso quer dizer que além da produção de instrumentos temos também a “produção” de relações sociais. No mesmo processo vai sendo produzida a fala, ou seja, a mais fundamental forma de linguagem humana que é, também ela, algo surgido na atividade coletiva de trabalho. Assim, tanto os instrumentos como as relações entre os integrantes do grupo e também a linguagem foram adquirindo uma existência objetiva, como resultados da atividade humana. Na linguagem de Marx, incorporada por Leontiev, esse processo é denominado “objetivação”. Por meio desse processo de objetivação, a atividade física ou mental dos seres humanos transfere-se para os produtos dessa atividade. Aquilo que antes eram faculdades dos seres humanos se torna, depois do processo de objetivação, características por assim dizer “corporificadas” no produto dessa atividade, o qual, por sua vez, passa a ter uma função específica no interior da prática social. (...) O processo de objetivação é, portanto, o processo de produção e reprodução da cultura humana (cultura material e não-material), produção e reprodução da vida em sociedade (DUARTE, 2004, p. 49).

Sobre a individualidade humana, Saviani e Duarte (2012, p. 50) explicam que “a apropriação da cultura é o processo mediador entre o processo histórico de formação do gênero humano e o processo de formação de cada indivíduo como um ser humano”. O autor explica também que “a relação entre os indivíduos e a história social é mediatizada pela apropriação dos fenômenos culturais resultantes da prática social objetivadora” (DUARTE, 2004, p. 51), considerando também que o processo de objetivação do gênero humano é cumulativo.

De acordo com Duarte (1999), a relação entre a formação do indivíduo e a história social humana se realiza através da dinâmica entre objetivação e apropriação. Analisa-se, portanto, que o organismo humano está sujeito aos processos biológicos fundamentais por um lado. Por outro lado, as formas de práticas corporais, tais como os esportes, configuram-se

como mediadores do processo de formação humana, pois se entende que a cultura corporal foi construída através da atividade do trabalho, no sentido de atender algumas necessidades humanas, para depois se relacionar com novas necessidades.

Partindo do referencial de Saviani (2008b), a partir do referencial da pedagogia histórico crítica, analisou-se que as práticas corporais que constituem a educação física, assim como o Esporte, são fenômenos próprios dos seres humanos, da cultura, e que, em perspectiva educativa, constituem-se como parte do conjunto do saber sobre a produção humana e que devem ser socializadas à humanidade (processo que pode e deve ser garantido e ampliado pelo PME).

Para Taffarel e Escobar (2009), é necessário entender as atividades esportivas como atividade não material, o que não significa desconsiderar que elas advêm do processo produtivo e que estão inseridas nas relações contraditórias das classes sociais. Segundo as autoras, no jogo, Esporte ou atividade corporal, o ser humano produz a satisfação dos seus interesses lúdicos, estéticos, artísticos, combativos ou competitivos. Portanto, o Esporte é uma prática que, além de suas peculiaridades motoras, orgânicas, fisiológicas, é incluída no sistema de relações da sociedade. Esta prática corporal tem uma natureza complexa e, ainda, a subjetividade e as contradições entre os significados de sua natureza social e os sentidos atribuídos e de natureza pessoal que as envolvem não permitem a sua simples definição de ação motora. Então, enquanto uma atividade da cultura corporal, só se determina e se define no ato de sua realização. Menciona-se que, inicialmente, a atividade prática objetiva, tal como o Esporte, “impregna-se da subjetividade de sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonistas, competitivos”, e, por outro lado, relaciona-se com a realidade da vida do sujeito (TAFFAREL E ESCOBAR, 2012, p. 4).

Tal como se está em análise, o paradigma da cultura corporal sugere a prática pedagógica comprometida com a transformação social. De acordo com o Coletivo de autores (1992, 2008), é necessário o trato do Esporte e do Lazer em uma perspectiva dialética, na qual possa desenvolver a compreensão de que os conteúdos são dados da realidade. Porém, tal como se apontou anteriormente, a perspectiva predominante nas escolas é a do Esporte de rendimento, inserida nas mediações de manutenção da estrutura da sociedade capitalista, limitada ao exercício de atividades corporais, na lógica do máximo rendimento de sua capacidade física. Porém, entende-se que a materialidade corpórea foi historicamente construída e a cultura corporal é resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade.

Sabe-se que o fenômeno Esporte é muito assistido e reverenciado pela sociedade contemporânea e é provável que exerça influência significativa sobre ela, ou seja, influencia no gosto das pessoas, no modo de se vestir, no modo de agir, nos sonhos, nas relações de poder, etc. Portanto, o mesmo acompanhou o desenvolvimento da humanidade nos últimos séculos e a influenciou. O Esporte ganhou enormes proporções na sociedade moderna, isto porque, provavelmente, contribui para a ratificação do ideário capitalista e sua reprodução social.

Em meados do século XVIII, o Esporte foi assumido como discurso ideológico da burguesia e contribuía para a materialização de uma situação de injustiças sociais e desumanização no mundo moderno. Assim, a partir dessa possível relação do Esporte com o capitalismo, percebe-se que não se trata de algo novo, pois o Esporte moderno, foi “organizado” por regras, movido e envolvido pelo “espírito” de competição, pelo ideal de disciplina e de superação de recordes.

Considerando que a revolução industrial influenciou a mudança na forma de se produzir e pensar o mundo, então, o pensamento racional foi direcionado para as formas de otimização da produção, através de processos que visavam contribuir com a essência do sistema capitalista, ou seja, o acúmulo de capitais. Nesse sentido, o Esporte pode ter contribuído para aproximar as pessoas das formas de pensar referentes à essência do sistema capitalista. Outro elemento da ligação entre Esporte e capitalismo é a sua característica de padronização, sobretudo, a questão dos regulamentos das disputas.

Para reforçar a ideia da ligação do capitalismo com a gênese do Esporte moderno, vale expor os pensamentos de Márcio Sigoli e Dante Júnior (2004). Estes versam que o capitalismo surgiu por volta do século XVIII na Inglaterra e o início da prática de atividade física, ou corporal, “organizada” tal como Esporte, ou seja, “organizada” por regras, movida e envolvida pelo “espírito” de competição, etc. Assim, está relacionado aos processos de industrialização e urbanização desse período.

Nessa linha de raciocínio, a partir de uma leitura historicista, verifica-se que os jogos nos primórdios da humanidade seriam diversos, mas, em geral, eram formas de manifestação da cultura dos povos, ou seja, jogos ligados a expressões utilitárias (provavelmente da agricultura), recreativas e religiosas, ligados, em sua essência, às necessidades de sobrevivência, tal como a caça. Já os jogos populares ingleses, segundo Valter Bracht (2005), eram manifestações do folclore inglês da época. Eram vivenciados, sobretudo, pelas classes populares, inclusive pela própria burguesia antes de tomar o poder político-econômico da sociedade ocidental. Estes jogos eram ligados às festas religiosas. As festas relacionadas às

colheitas da agricultura envolviam dança, descontração, confraternização e comemoração. A partir das novas relações impostas pelos burgueses, além das transformações da economia e da indústria, posteriormente ao final do século XVIII, modificaram-se os valores e as condições de vida. Assim, as novas relações acabaram se relacionar dialeticamente com o jogo e suas expressões.

Valter Bracht (2005) defende que a partir do momento em que a burguesia tomou o poder político, houve a transformação dos jogos populares, bem como do significado que estes carregavam, que era o de instrumento de memória, de cultura e de luta do povo. O momento histórico era o de ratificação do poder da burguesia como classe social dominante, pois o poder da nobreza havia sido derrotado e tudo que pudesse atrapalhar esse processo foi reprimido. Portanto, o jogo passou por esse processo e a principal característica desse fato é a valorização, por parte da burguesia, do Esporte, inclusive com o ressurgimento dos jogos olímpicos:

Outro evento esportivo importante do século XIX, que se tornou ferramenta política dos Estados, foi o Olimpismo desenvolvido por Pierre de Coubertin em um congresso na Universidade de Sorbonne, em 1894. O movimento olímpico foi inspirado no Esporte Britânico e nas descobertas arqueológicas de meados do século XIX a respeito da antiguidade grega e dos Jogos Olímpicos. Em 1896 o movimento Olímpico restabeleceu a realização periódica dos Jogos Olímpicos. Os Jogos Olímpicos Modernos foram responsáveis por uma grande propagação do Esporte pelo mundo, além disso, a participação nos jogos agregou o sentimento de representação nacional e muitos países utilizaram este valor para angariar prestígio político internacional. (BRACHT, 2005, p.112).

Aqui se abre um parêntese para analisar a categoria jogo. Em linhas gerais, no que se refere ao debate sobre jogo, por um lado este é tido e caracterizado por ser espontâneo, descompromissado, criativo e expressivo, representado de diversas formas, próprias de cada cultura. As regras existem sem a rigidez inerente aos Esportes. Assim, seria uma atividade livre que deve ser realizada sem o caráter da obrigatoriedade. O jogo seria uma atividade lúdica, de regras estabelecidas por quem está praticando. Muitas vezes são regras implícitas. Mas as regras geralmente são respeitadas pelos participantes, pois fazem parte do seu imaginário e da sua realidade.

Por outro lado, de acordo com Alessandra Pimentel (2008), a partir de uma abordagem histórico-cultural, a capacidade de simbolizar do ser humano entra em operação a partir do desenvolvimento cultural, o qual é historicamente determinado pelas condições materiais de produção do trabalho coletivo, ou seja, o jogo se respalda na realidade e pode ser um laboratório onde se busca compreender a realidade, posto que provoca curiosidade, o que pode florescer as potencialidades humanas. Concluiu-se que o jogo e a atividade lúdica “tem

um grande potencial para os processos de desenvolvimento e aprendizagem, desde que assumida como mediadora do processo educativo” (PIMENTEL, 2008, p.131).

Segundo Alessandra Pimentel (2008), baseada nos estudos de Elkonin, o jogo é criador de zonas de desenvolvimento proximal, além de ser um meio de suprimir necessidades e desejos irrealizáveis, possibilita à criança transcender tendências imediatas, biológicas e primitivas, para atuar espelhando-se na realidade. A autora menciona que os experimentos relatados por Elkonin evidenciam que a qualidade do jogo protagonizado depende de uma condução pedagógica. Para Piccolo (2010), Elkonin enfatiza o desenvolvimento humano como dependente das relações sociais e do processo de aprendizagem que lhe permite a apropriação de sua humanidade:

No estágio pré-escolar são os jogos protagonizados que possibilitam às crianças se apropriar das principais ações realizadas pelos adultos na sociedade, daí a expressão o jogo como atividade principal, sendo que tal atividade se torna ainda mais basilar quando compreendemos que além desse processo de apropriação supracitado, seja da arte, ciência, religião etc., os jogos se convertem em um mecanismo facilitador e amplificador das relações sociais estabelecidas entre as crianças, configurando não apenas formas de pensar, mas também maneiras de sentir, observar, cheirar, tatear, andar, saltar, rir, chorar, chutar, enfim, os jogos funcionam como verdadeiras pontes dialéticas na apropriação do conhecimento acumulado pela humanidade e também na objetivação de relações gnosiológicas, sociais, culturais, éticas, estéticas e também lúdicas (PICCOLO. p.191).

Piccolo (2010) complementa mencionando a importância do papel exercido pelo professor de educação física desde a educação infantil e da própria educação física, pois os processos de aprendizagem alavancariam o desenvolvimento, em nosso caso, eminentemente social e cultural. Contudo, pretendemos avançar nos estudos sobre a categoria jogo e na obra de Elkonin.

Voltando ao debate sobre Esporte, no que se refere ao desenvolvimento histórico do esporte, segundo Sigoli e Junior (2004), o Esporte, na antiguidade, de forma geral, não tinha uma finalidade em si mesmo, pois era um elemento interno de instituições militares, educacionais ou ainda religiosas e as atividades atléticas tiveram seu desenvolvimento a partir de ações utilitárias de simulação de situações de combates, caça e rituais religiosos:

Na Grécia Antiga, as atividades atléticas e ginásticas faziam parte do ideal grego de formação integral do homem. Além de possuir valores morais e pedagógicos, o Esporte era utilizado, na época escolar, como preparação militar para os jovens. Os jogos gregos tinham caráter predominantemente religioso, neles eram homenageados os Deuses do Olimpo. Os Jogos Olímpicos significaram o intercâmbio cultural entre as cidades-estado gregas e eram realizados para celebrar a paz entre os povos gregos. (...) Na História de Roma surgiram os Jogos Públicos, configurados em grandes espetáculos realizados nos circos e anfiteatros, onde ocorriam corridas de bigas, lutas entre gladiadores, combates com feras e execuções. Na época do Império Romano os Jogos foram utilizados na “Política do Pão e

Circo” para alienar a população diante das ações antipopulares do Imperador (SIGOLI E JUNIOR, 2004, p.112).

Para segundo Sigoli e Junior (2004), na passagem da idade média para a modernidade, o movimento de regulamentação dos jogos populares teria gerado o Esporte Moderno, que passou a ser utilizado pelos burgueses para alcançarem seus objetivos hegemônicos:

Na Inglaterra, o movimento de regulamentação dos jogos populares, ocorrido nas escolas aristocráticas (Public Schools), culminou no surgimento do Esporte Moderno, que foi institucionalizado pelo associacionismo (clubes e federações) no final do século XIX. O esporte foi utilizado como instrumento de disciplina e fortalecimento do trabalhador visando evitar faltas e aumentar a produção nas fábricas. A Inglaterra foi o berço da Revolução Industrial, tornando-se uma grande potência econômica. O poderio econômico aliado a sua imbatível esquadra marinha fez da Inglaterra a grande potência Imperial do século XIX, com colônias e áreas dependentes em todas as partes do globo. Juntamente com as fábricas têxteis e a ferrovias, a Inglaterra exportou o esporte para todo o mundo, caracterizando uma grande difusão cultural. (SIGOLI E JUNIOR, 2004, p.112).

No século XX, o Esporte cresceu gradativamente, acompanhou o crescimento de mídias, como o rádio, a TV e a internet, relacionou-se com disputas políticas, sobretudo, a guerra fria, além de continuar relacionado à saúde. Segundo Sigoli e Junior (2004), a disputa entre a URSS e os EUA na guerra fria (ocorridas nas décadas de 50, 60, 70 e 80), a qual foi caracterizada pela disputa ideológica e estratégica entre o bloco socialista e o capitalista, potencializou o uso do Esporte, inserido como arma ideológica. Segundo os autores, a disputa no campo esportivo ganhou grande destaque, inclusive na continuidade dos jogos olímpicos. Os autores analisam que nas últimas décadas o Esporte passou a compor as estruturas neoliberais da economia de mercado, onde se relaciona com interesses das corporações transnacionais e com mercado mundial. Os autores mencionam que o Esporte tem características que o tornam favorável à utilização em sentido político:

É uma atividade com regras de fácil compreensão, sendo utilizado como elemento de comunicação de massa portador de uma linguagem simples. O Estado, por meio desta linguagem, utiliza o elemento de tensão emocional do Esporte para veicular os seus objetivos e ideologias; – Oferece à população a possibilidade de identificação com o coletivo e com as aspirações patrióticas dando sentido de união nacional; É um elemento alienador que permite ao espectador a compensação para as tensões e aflições da vida cotidiana; – A apropriação do atleta como representante do sistema, os sucessos esportivos fornecem prestígio político; O Esporte é reflexo da concepção de valores existentes na sociedade na qual está inserido. Isto lhe confere uma neutralidade interna, permitindo que o direcionamento político seja determinado de fora do seu contexto. (SIGOLI E JUNIOR, 2004, p.118).

Nas últimas décadas do século XX e nas primeiras do século XXI, o Esporte teve um crescimento “assustador”. O futebol se consolidou como o Esporte hegemônico, o vôlei cresceu consideravelmente, assim como o basquetebol, o automobilismo e as lutas, etc. Todas

essas modalidades passaram a estar mais presentes no cotidiano das pessoas. Hoje em dia, há um grande amparo científico que o respalda em diferentes frentes, ou seja, desde a biomecânica, passando pela sociologia do Esporte, história do Esporte, grandes eventos, etc. De um modo geral, essas diferentes linhas científicas tratam do fenômeno esportivo em si. Todavia, crescem os estudos que analisam os mesmos fenômenos em um viés crítico e emancipatório.

Optou-se analiticamente pela busca do debate a partir de um referencial gramsciniano. Segundo Luís Duarte (2012), o Esporte deve ser entendido como um aparelho “privado” de hegemonia, projetos sociais diferentes, elaboradas, difundidas e disputadas, então, o Esporte integra o “Estado em sentido ampliado” e é atravessado pela luta de classes. O autor menciona que, para Gramsci, “a luta cultural e ideológica tem um valor central no processo de reafirmação da dominação” (p. 301), assim, “a batalha cultural é um elemento chave na disputa por hegemonia, e o Esporte ocupa uma posição estratégica nesse combate” (idem). Se, por um lado, o Esporte pode ser o ópio do povo, por outro, ele pode ser um elemento de luta dos trabalhadores, mesmo que essa perspectiva ainda não esteja tão evidente:

O entendimento do esporte enquanto “ópio” deriva do conceito de “falsa consciência”. Para Gramsci, a ideologia não comporta esse sentido, não é negativa ou enganosa em si. Ele recusa compreender a ideologia estritamente no sentido gnosiológico, como “falsa consciência”, em oposição à “consciência verdadeira” - científica. A ideologia é, na verdade, uma força real, capaz de modificar a vida humana, ou seja, as visões de mundo (ou ideologias) resultam em ações práticas, racionalizam o cotidiano. À luz da obra do filósofo sardo, os indivíduos não são simplesmente enganados, ludibriados pelas ideologias dominantes; jamais as aceitam, por assim dizer, em sua forma “pura”; a combinação é sempre mais ou menos heteróclita e bizarra (DUARTE, 2012, p. 304).

O debate sobre hegemonia é fundamental na perspectiva dialética. Segundo Luís Duarte (2012), o conceito de hegemonia foi reelaborado por Gramsci, que constituiria uma alternativa radical, fecunda e rigorosa aos estudos do Esporte, que possibilitaria análises tanto do conformismo e da resistência inerente a esse fenômeno, caracterizando suas ambiguidades. Duarte (2012, p. 305) versa que:

Gramsci possibilita pensar as formas de resistência existentes no esporte, que não necessariamente têm em vista a superação da ordem do capital. Conforme foi explicitado, elas podem inclusive ser um misto de conformismo e resistência, caracterizar ambiguidade.

Sobre a questão da ideologia, segundo Duarte (2012, p. 306), esta seria central na orientação prática dos homens e a práxis esportiva também contém “a potencialidade da passagem da recepção passiva do mundo para a esfera da modificação do real”. Então, o

Esporte contém a política como elemento real ou potencial. Contudo, segundo o autor, o movimento de “circularidade da cultura”, ou seja, um fenômeno ou atividade cultural poderá se identificar com uma classe e em outro momento com outra classe, ou seja, “as dimensões políticas e ideológicas das formas e práticas culturais são inerentemente mutáveis, circulantes. Elas são alvos de constantes disputas entre as classes e frações de classes sociais”.

A partir desse olhar e ao se considerar a perspectiva do debate proposto e realizado, verifica-se que as análises caminharam para a busca de elementos das políticas públicas de Esporte no Brasil. Analisou-se que durante as décadas de 30 e 40, do século XX, segundo Marcelo Melo (2005), podem-se apontar as ações do governo Vargas, que foram intensificadas a partir do estado novo em 1937. Segundo o autor, nesse período, buscava-se, pelas elites dominantes, formas de controle da população e o Esporte foi destinado a isso. A política de Esporte nesse período se inseria na busca do fortalecimento dos valores difundidos pelo governo da época, ou seja, a disciplina, o discurso nacionalista, a moral e a civilidade e o caráter higienista do Esporte, que continuou a ser valorizado. Nesse período, ocorreu o fortalecimento dos Esportes e dos clubes, ressaltando o sentido de controle social da população. As políticas envolviam diversas instituições, tais como, as universidades e as forças armadas. No decorrer das décadas de 40, 50 e início de 60, outras e poucas políticas públicas de Esporte merecem destaque, como menciona Marcelo Melo (2005, p. 74):

No período entre as ditaduras (1946-1964), poucos fatos referentes à política de esporte merecem menção, já que a organização esportiva foi alterada. Os fatos emblemáticos estiveram ligados ao projeto desenvolvimentista de construção de um país grande. Nesse período, tivemos a realização de uma copa do mundo de futebol no Brasil, em 1950, e a construção de grandes estádios, tendo destaque o maior de todos, o estádio Mário Filho ou maracanã, no Rio de Janeiro.

Ainda segundo Marcelo Melo (2005), com o avançar do processo de industrialização nos anos de 1950, sobretudo no governo de Juscelino Kubitschek, começa a ser cogitada no Brasil a importância da formulação de políticas de Esporte relacionadas à recuperação da força de trabalho. Por outro lado, seria relevante, também, a minimização dos efeitos da vida urbana. Ainda segundo o autor, com o golpe militar em 1964, as políticas de Esporte ganham outra conotação, ou seja, passaram a ser reconhecidas como valiosas na obtenção do consenso popular. Nesse sentido, o autor cita o exemplo do conhecido aproveitamento da vitória da seleção brasileira de futebol em 1970, que foi utilizada para forjar “a força” do país, aumentar o ufanismo e o patriotismo das pessoas e camuflar a situação política de ditadura pela qual o Brasil estava passando:

Com o Golpe Militar em 1964, as políticas de esporte ganham outra conotação. Reconhecidas como valiosas na obtenção do consenso popular, os militares buscam apropriar-se das manifestações culturais, entre elas os esportes. Além do conhecido aproveitamento da vitória da Seleção Brasileira de Futebol em 1970, também há o aproveitamento de fatos isolados, como a Loteria Esportiva, o Campeonato Brasileiro e também o milésimo gol de Pelé (MELO, 2005, p. 75).

Segundo Karoline Ribeiro *et al* (2012), durante a ditadura militar no Brasil, a qual teria sido consequência de fatores decorrentes de situações conjunturais tanto do contexto nacional quanto internacional, foi um período complexo, polêmico da história do Brasil e representou anos de arbitrariedades e violência, autoritarismo, atrocidades, censura, repressão, etc. Neste contexto, militares perceberam que o Lazer poderia ser um tempo “perigoso”, um “momento de possibilidades” para o trabalhador superarem a alienação e as regras impostas. Portanto, a ditadura iniciou um amplo investimento na área esportiva, principalmente através de políticas, nas quais o Esporte, sobretudo o futebol, foi utilizado para fortalecer ideologicamente o regime militar. No início de um período repleto de estereótipos e instabilidades, o futebol foi um meio de garantir a ordem social.

Para Ribeiro *et al* (2012), no governo Costa e Silva (1967-1969), o futebol foi um veículo ideológico para a manutenção das imposições do regime militar. O futebol seria associado com o ideal de progresso e desenvolvimento. O autor explica que já durante o governo Médici (1969-1974), o futebol se tornou a base ideológica do regime ditatorial. Contudo, a vitória do tricampeonato foi a base para o desvio político e crítico da sociedade. Em meados da década de 1980, teve fim o período de ditadura militar. Segundo Ribeiro *et al* (2012), em 1985 Tancredo Neves foi eleito o novo presidente do Brasil, mas morreu e não assumiu assumir a presidência. José Sarney assumiu o cargo.

De acordo com Marcelo Melo (2005), outro aspecto a ser mencionado seria a campanha do Esporte para todos (EPT), programa de Lazer baseado em campanhas de incentivo à prática de atividade física, com origem em países europeus e que objetivavam a promoção da saúde. Já nos anos 80, o processo de redemocratização do país também influenciou no mundo do Esporte. Nesta década, o direito ao Esporte e ao Lazer começaram a fazer parte das reivindicações populares e se configuraram como demanda de social. Destaca-se, inclusive, que na Constituição de 1988, o Lazer e os esportes são considerados direitos sociais.

A Constituição de 1988, em seu artigo 217, insere no seu texto deveres ao Estado, no que concerne à afirmação do Esporte e do Lazer como direitos, garantidos pelo Estado. Esta inclusão consiste em um avanço do ponto de vista formal da garantia ao cidadão de um direito e implica no aumento de políticas públicas de Esporte e Lazer. Todavia, aquilo que deveria

ser um grande avanço para a sociedade brasileira, torna-se, de fato, a viabilidade jurídica para a efetivação do Esporte e do Lazer (e das políticas públicas de Esporte e Lazer) como mais um meio para o funcionamento do metabolismo do capitalismo:

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

I - a autonomia das entidades desportivas dirigentes e associações, quanto a sua organização e funcionamento;

II - a destinação de recursos públicos para a promoção prioritária do desporto educacional e, em casos específicos, para a do desporto de alto rendimento;

III - o tratamento diferenciado para o desporto profissional e o não profissional;

IV - a proteção e o incentivo às manifestações desportivas de criação nacional.

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

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

§ 3º O poder público incentivará o lazer, como forma de promoção social. (Brasil. 2010. Constituição Federal. p. 44).

É importante ressaltar, de acordo com Lino Castellani (2007), que, a partir da década de 80 e 90, houve uma intensificação da relação das políticas públicas e do Esporte na perspectiva profissional ou de rendimento. O parâmetro do Esporte de rendimento, ou seja, o hegemônico que foi predominante constitucionalmente (documento legal definidor de diretrizes e bases do esporte nacional - decreto-lei n. 3.199/41 e a lei n. 9.615/98 - Lei Pelé – e a lei 6.251/75 e pela lei n. 8.672/93 - Lei Zico). Sabe-se que essa tendência está estreitamente ligada aos fenômenos políticos, econômicos e sociais que perpassam o mundo e o país.

De acordo com Sigoli e Júnior (2004), o Esporte no “caminhar” das décadas de 70, 80, 90 foi “espetacularizado” e utilizado como instrumento para atenuar as tensões sociais (“contendo” os milhões de desfavorecidos pelo capitalismo). É fato que o Esporte ajuda a desviar a atenção das pessoas para os campeonatos e as disputas, em detrimento de política e dos problemas sociais (assuntos que deveriam ser prioritários). Freitas (2007) confirma a análise que envolve os esportes no Brasil. Entre 1964 e 1985, os Esportes foram utilizados em indústrias para ajudar no controle dos trabalhadores e minimizar tensões políticas e sociais, ou seja, o Esporte teria sido utilizado como mecanismo para afastar os trabalhadores dos movimentos sociais, sindicais e políticos, ao invés dos trabalhadores estarem se organizando e participando desses movimentos, estariam participando das olimpíadas dos trabalhadores, jogos entre empresas etc., Além disso, os Esportes e, mais especificamente, a ginástica, tem sido utilizada nas últimas décadas como atividade para potencializar a produtividade da força de trabalho a partir da lógica de que um trabalhador treinado fisicamente produz mais.

Segundo Freitas (2007), os trabalhadores têm sido enganados quando convidados a praticar Esportes. O autor faz importantes reflexões que mostram as contradições inerentes

aos Esportes e suas utilizações em políticas no seio da sociedade capitalista, ou seja, em meio a um quadro em que tanta gente passa fome no Brasil, filhos e filhas da classe trabalhadora, que pouco se alimentam, mas praticam Esporte na escola. Segundo o mesmo autor, nos países onde o capitalismo cresce, o crescimento se dá também da miséria ao par com a exacerbação das riquezas. Mesmo assim, o discurso de desenvolvimento social e de garantia de um direito (acesso ao Esporte) tem sido mais forte e convincente, o que prejudica enormemente a organização da luta pelos trabalhadores.

Outra contradição evidente, de acordo com Freitas (2007), a aplicação da ginástica laboral, do Esporte e do Lazer em fábricas são fatores de aumento de produtividade, lucro e afastamento dos trabalhadores das lutas. Segundo o autor, a grande contradição desse fato é que os principais agentes estressantes dos trabalhadores são o aumento do custo de vida, da queda da massa salarial, do incremento da extorsão de mais-valia (relativa e absoluta), a instabilidade no trabalho, as elevadas taxas de desemprego, etc., ou seja, a preocupação do empresário burguês não é com a saúde do seu empregado, mas sim com o aumento da produção e do lucro.

De acordo com Freitas (2011), os componentes do aparato burocrático esportivo ajudam ao poder do capital que sucateia e privatiza a educação e mercantiliza princípios, a saúde e os Esportes, etc. Sendo assim, a política pública de Esportes não está centrada nas reais demandas da classe trabalhadora e muito menos voltada à construção de uma nova sociedade. Alerta-se para o fato de que os Esportes são construções históricas politicamente determinadas e, assim como qualquer produção humana, tendem a expressar as ideias, valores, conceitos e preconceitos da classe dominante. Portanto, na sociedade moderna, “os esportes são uma espécie de narcótico do povo, narcose necessária à exploração do homem pelo homem” (Freitas, 2011, p. 3). No Brasil, a partir da necessidade da hegemonia pela burguesia, os Esportes são utilizados como meio de entretenimento das massas. O autor comenta que no século XX os Esportes foram e continuam a ser usados “como reforço do discurso conservador” e “da prática reacionária”, em um esquema “narcotizante”, em cima da afirmação de que serve como meio de inclusão social, mas que, na verdade, serve à reprodução da sociedade do capital:

Aquele que acredita ser possível libertar os trabalhadores e os camponeses pobres da miséria por intermédio de políticas estatais de esportes ou que acredita que os esportes podem servir como meio, mecanismo, tática ou instrumento de inclusão social, apenas desconhece minimamente as causas determinantes da miséria, da penúria, da opressão, do desemprego, da fome, enfim, desconhece as causas da exclusão social sob a qual está condenada a imensa massa do povo na cidade do capital (FREITAS, 2011, p. 3).

Coaduna-se com as das análises de Freitas (2011), pois os Esportes não podem favorecer a inclusão social à medida que não discutem as causas da exclusão social e não propõem a sua superação. É por isso que as teorias dos Esportes “atendem as demandas intelectuais e econômicas da burguesia na medida em que justificam a competição e ratificam o individualismo animalesco” (p. 4). Não se menciona, nas políticas de esporte, a contradição de classes, não se menciona que a riqueza do burguês caminha junto com a pobreza. O desemprego e a miséria do trabalhador se desvinculam da política ao afirmar a ilusão da inclusão social. Negam-se os Esportes como “narcose do povo”. Todavia, outra política para os Esportes é possível, ao se ter como referência o coletivismo e a cooperação, atividades contra-ideológicas. É necessário, portanto, fundar a política de Esporte com o compromisso político com a causa da emancipação política e humana dos trabalhadores brasileiros. Hoje, os valores dominantes no âmbito esportivo são os valores da burguesia, mas a valorização da educação brasileira e das políticas de Esporte, comprometida com a população trabalhadora “não deveriam investir na detecção de talentos esportivos”, mas sim em:

Na quadruplicação do salário mínimo; na prevenção das doenças da infância mal nutrida; na erradicação dos focos de agentes patogênicos causadores do dengue, da tuberculose, da sífilis, da febre amarela etc.; no tratamento das crianças infestadas por verminoses múltiplas (ancilóstomo duodenallis, strongilóides stercorallis, ascaris lumbricóides), que contra - indicam temporariamente a prática de atividades esportivas. Enfim, o governo deveria investir no diagnóstico e tratamento precoce de problemas orgânicos que também contra-indicam absolutamente a prática esportiva (prolapso de válvula mitral, comunicação interventricular, estenose aórtica, cardiomegalia etc.)” (FREITAS, 2011, p. 9).

Segundo Freitas (2011, p. 9), há três funções dos Esportes hoje na sociedade capitalista brasileira, ou seja, “a detecção de talentos, a inclusão social e o esporte educação” (p. 9). Para justificar a necessidade de mudança na essência das políticas de Esporte, o autor analisa que há mais uma contradição inerente aos Esportes na escola pública, ou seja, há um percentual de crianças desnutridas frequentando as escolas (percentual de crianças brasileiras não tem uma ingestão protéico-calórico-mineral necessária ao seu crescimento e desenvolvimento). Portanto, uma criança que não se alimenta terá dificuldades para praticar Esporte e se praticar, possivelmente, o gasto das energias dos alunos pode vir a atrapalhar a própria capacidade nos estudos do aluno. De acordo com o autor, as práticas esportivas não servem para reverter quadros sociais de miséria, desemprego, violência e de vulnerabilidade social, nem favorecem a compreensão sobre as causas e razões da exclusão, ou seja, o exército industrial de reserva, demissões em massa, a mais-valia relativa (maior produção no mesmo lapso de tempo) e a mais-valia absoluta (produção aumentada em função do aumento

da duração da jornada de trabalho), a dor e a miséria. Portanto, são necessárias políticas públicas de Esportes, mas que estas façam parte de um novo projeto, uma nova política econômica, com nova essência construída pelos trabalhadores.

De acordo com Freitas (2011, p. 21), a humanização plena não se evidencia na prática do Esporte, mas sim na revolução, considerando que “não se transforma o mundo a chutar bolas”. Assim, é necessário pensar os esportes inseridos nas relações sociais e no modo capitalista de produção e, assim, propor uma nova sociedade onde estes façam parte da felicidade plena de uma sociedade dos trabalhadores livres. Melo (2005) menciona que na década de 90 surgiram, no campo dos movimentos de esquerda, discussões sobre o Esporte com base em referenciais críticos. O autor ressalta, também, que a partir da vitória em alguns municípios e estados de partidos populares e trabalhistas, foi lançado o desafio de implementação de políticas de Esportes:

Tendo claro que não se podia apenas reproduzir políticas pautadas nos códigos do esporte de alto rendimento, ao mesmo tempo em que era preciso responder aos desafios assumidos e às expectativas populares por mudanças, as políticas públicas de esporte das chamadas frentes populares ainda tinham que lutar internamente nas administrações para ter orçamento e capacidade de realização. (MELO, 2005, p. 77).

De acordo com Marcelo Melo (2012), há grande aproximação entre a luta dos trabalhadores por maior acesso às políticas sociais e a possibilidade de vivências esportivas e/ou de lazer. Tal como já se analisou, de acordo com o autor, os esportes, em políticas sociais, ao mesmo tempo em que ajudam para a valorização do capital, obtenção do consenso dos trabalhadores, por outro lado é objeto de reivindicação por parte da classe trabalhadora da vivência esportiva, ou seja, as políticas de Esportes também carregam essa contradição:

As lutas pela ampliação das possibilidades de vivências esportivas do conjunto ou de parte da classe trabalhadora responderão ao movimento de afirmação e luta por políticas sociais gerais. As lutas políticas do conjunto da classe trabalhadora, direta ou indiretamente, acabam incidindo na ampliação das possibilidades de vivências esportivas, tanto da prática constante em momento de lazer, como do acesso ao espetáculo esportivo de qualidade, malgrado o inequívoco papel que desempenham como um dos elementos de atuação das frações burguesas no campo do entretenimento (MELO, 2012, p. 65).

Marcelo Melo (2005) ressalta que a tendência de tratar as políticas de Esporte como celeiro de novos talentos tem prevalecido, inclusive, nos últimos governos mencionados. Todavia, é necessário considerar que as condições de profissionalização e surgimento de talentos esportivos passam pela mudança das condições de vida da população. Essa tendência abrange, inclusive, a escola:

O esporte escolar também sofre o assédio das instituições do esporte de alto rendimento. Quando o Brasil obteve um mau resultado nos Jogos Olímpicos de Sidney, começou-se a argumentar que isso se deu por conta de a educação física nas escolas não se dedicar ao ensino do esporte para a formação de novos atletas. Assim, surge, projeto Esporte na Escola, do governo federal, em 2001 (MELO, 2005, p. 79).

Nesse sentido, seria difícil não haver tal influência do Esporte de rendimento e espetacularizado, pois de acordo com Sigoli e Júnior (2004), hoje em dia o Esporte espetáculo, baseado no modelo de Esporte de rendimento, é reproduzido e disseminado pelos diversos meios de comunicação como a televisão, o rádio, o jornal escrito e a Internet, além da cobrança pela formação de atletas.

Ao se considerar, também, que a sociedade hodierna é de consumo, ou seja, o modo de vida das pessoas gira em torno da compra e dos mecanismos de influência sobre a mesma e o Esporte espetáculo tornou-se uma mercadoria que gera muito lucro e possibilita a alienação, vê-se que o Esporte passou a favorecer a estrutura neoliberal e a sua forma de reprodução social, pois passou a ser, cada vez mais, mediado pelo mercado.

Ainda sobre o contexto contemporâneo do Esporte, de acordo com Marcelo Melo (2005), os conceitos de terceiro setor e de responsabilidade social sustentam as novas políticas sociais dirigidas aos pobres. A ideologia “solucionista” (fundamentada no assistencialismo) seria a justificativa de políticas públicas sociais orientadas para a oferta de práticas esportivas às crianças e jovens das favelas e bairros populares. Essa ideologia da “salvação pelo esporte” não o vê como direito social público, mas como antídoto às mazelas decorrentes das desigualdades. O autor faz o alerta para o fato de que o Esporte tornou-se alvo de políticas públicas no Brasil, de diversas áreas, tais como a saúde a assistência social, o turismo, a justiça e na educação.

Assim, de acordo com Marcelo Melo (2005), o Esporte é tido hoje como uma das poucas possibilidades de afirmação de uma “cidadania”, que é perdida em outros momentos da vida cotidiana. No entanto, a participação política do povo continua limitada, os direitos, assim, continuam reduzidos. Então, trata-se de políticas assistencialistas para “garantir cidadania aos pobres” (socialmente), quando na verdade não combatem (pois não é o interesse das elites dirigentes) a raiz da pobreza, que é a divisão injusta dos bens produzidos e acumulados pelas mãos e a manutenção da sociedade de classes. Contudo, compreende-se que o Esporte por si só e nem políticas públicas tuteladas pelo capitalismo não resolvem os problemas sociais, pelo contrário, então “o Esporte não pode ser tratado como a solução de problemas que requerem ações de ordem políticas muito mais incisivas do que simplesmente a criação de programas esportivos” (MELO, 2005, p. 82).

De acordo com Marcelo Melo (2005), acredita-se que o aumento de políticas públicas de Esporte e Lazer é mais uma estratégia de “educar” ligada ao metabolismo do capital, pois se admite a ideologia da salvação pelo Esporte, no sentido de evitar ou amenizar tensões sociais, mas não se foge do caráter geral das políticas do terceiro setor, ou seja, a focalização (atendimento em foco e não universal), descentralização da execução (o que favorece a ação de novos atores da sociedade civil (des) organizada), o pacto social (mecanismo de diluição de antagonismos de classes), da disseminação das ideologias da responsabilidade social (ou seja, de repasse de recursos as instituição sem (com) fins lucrativos) e do trabalho voluntário e do contrato (mecanismo de precarização das relações de trabalho), continua se dando ênfase ao Esporte de rendimento e perpassando pelo argumento do direito e da cidadania, além de ter se tornado um campo disputado de dinheiro e corrupção. De acordo com o autor, é necessário assumir uma perspectiva anticapitalista, que supere a perspectiva de políticas sociais enquanto medidas anticrises das sociedades capitalistas, que supere a lógica de reprodução da força de trabalho e de legitimação sistêmica do capitalismo e considere as contradições do fenômeno em questão.

Melo (2012, p. 72) versa que os Esportes, por terem servido ao lado da hegemonia da burguesia capitalista, tem sido elemento central em políticas sociais “por seu imenso potencial de comunicação com uma parcela considerável da população mundial, dentre os mecanismos atuais de obtenção do consenso e de educação política sob as bases do projeto societário dominante”:

Se certamente não restam dúvidas da ineficácia dessas ações darem conta das problemáticas que supostamente pretendem contribuir para solucionar, por que tanto barulho e atenção midiática são conferidos a programas e ações como essas? A resposta a essa formulação deve ser buscada justamente em seu potencial de apresentar uma faceta humanista e voltada ao bem estar coletivo tanto das empresas vinculadas aos esportes (fabricantes de materiais esportivos, empresas de comunicação, patrocinadores, dentre outras), bem como das próprias Ligas, Confederações e Associações Esportivas que controlam o mundo dos esportes de alto rendimento. Torna-se indispensável na luta pela obtenção do consenso dos trabalhadores conferir uma face social a um universo que cifras de milhões de dólares são constantes, não somente em salários, mas em pagamentos pela transmissão dos espetáculos, em cotas de patrocínios para as Ligas e afins (MELO, 2005, p. 72).

Por outro lado, defende-se que o Esporte deve ser tratado como um elemento cultural humano, pois faz parte de um desenvolvimento histórico geral da humanidade e está inserido em um conjunto de atividades designadas de cultura corporal. É necessário que isso seja socializado na escola, a partir de uma Educação Integral e em tempo integral, em espaços públicos, seja tratado como direito que esteja inserido em um projeto alternativo, ou tratado

como política cultural em prol da formação do novo homem e da nova mulher. Uma formação integral, omnilateral. Uma formação global, que valorize a relação ser humano natureza e a sociedade, que valorize as relações do ser humano com o trabalho e com a educação. É necessário ampliar o conhecimento, desenvolver habilidades humanas e competências globais, aprofundando a conscientização de classe, assim como a formação política e a organização revolucionária.

No próximo tópico, será analisado o Lazer enquanto fenômeno histórico, o qual é um fenômeno humano, histórico e que também se insere na complexidade humana, seu caráter contraditório e dialético. Portanto, analisamos que por um lado o Lazer é ligado ao processo do capital, mas que por outro lado também representa um momento da possibilidade emancipatória, ou seja, é um tempo disponível e possível de enriquecimento intelectual, cognitivo, motor e cultural.

2.3 CONTEXTUALIZANDO O LAZER: ONTOLOGIA HUMANA E POLÍTICAS SOCIAIS

Neste tópico, será analisado o Lazer enquanto fenômeno histórico e contraditório, pois o Lazer é uma construção social e histórica que vem sendo construída em todos os tempos pertinentes à existência humana (PEIXOTO, 2007; TAFFAREL, 2005, PELLEGRIN, 2006). O Lazer sempre existiu entre os seres humanos, no sentido de que este sempre buscou sua satisfação pessoal em momentos de prazer, de festa e de ludicidade fora de suas obrigações.

No entanto, a análise que se pretende fazer sobre a categoria Lazer é mais modesta e se inscreve em sua dinâmica na modernidade, relacionada ao Brasil e às políticas sociais que envolvem o Lazer nas últimas décadas no Brasil, atentando as suas nuances no PME, a partir da busca pela “compreensão da problemática do Lazer no modo capitalista de produção e reprodução da existência e no projeto de sua superação” (PEIXOTO, 2007. p. 272).

Analisou-se que o Lazer está inserido no seio das contradições da sociedade capitalista. O Estado se relaciona com esse processo e muitas vezes é levado “a desequilibrar o jogo em favor do caráter utilitário e funcionalista do Lazer” (BORGES, 2011, p. 579). Por outro lado, as possibilidades de experiências coletivas de Lazer se relacionam intrinsecamente com o exercício da autonomia, com a possibilidade de prática participativa, com a melhora da organização política, do exercício de cidadania e a luta por democratização dos direitos. Porém, no Brasil “o pilar de sustentação das discussões acerca do Lazer tem sido, em especial, o fato de que este se constitui enquanto direito social para na verdade ser utilizado

também como instrumento das classes dominantes para controlar o tempo e o corpo das pessoas” (BORGES, 2011, p. 579).

O Lazer, como algo que é lícito, surge na sociedade pós-industrial como reivindicação da classe trabalhadora que estava imersa em uma rotina, naquele momento, absurdamente extenuante de trabalho fabril e que sofre a exploração até hoje, em novas formas contratuais, em novos contornos ideológicos e estratégias, em geral, de manutenção da sociedade de classes.

Torna-se, portanto, importante se partir do pressuposto que o trabalho é uma atividade vital, conforme preceitua Marx (2009a). Considera-se, também, a cultura como espaço de aprendizado e emancipação. Para Gramsci (2011), pela cultura ser uma forma de trabalho, esta pode e deve se constituir em um espaço da luta de classes. Contudo, sobre a questão do Lazer como fenômeno concreto, de acordo com Pellegrin (2006, p. 110):

O lazer não é uma ideia, um valor abstrato, algo que de repente passou a fazer sentido e a ter importância, um acontecimento acidental da história, e muito menos um ideal a ser seguido, como querem alguns. Historicamente o lazer faz parte das conquistas dos trabalhadores, e se ele existe hoje como fenômeno concreto é porque algumas condições históricas e objetivas se concretizaram e o tornaram possível. (...) Em outras palavras, o lazer é um produto da modernidade.

Em relação à centrabilidade do trabalho, pode-se dizer que os estudos sobre a categoria Lazer devem partir da análise da totalidade contraditória e dialética. Faz-se necessário indicar a centralidade da categoria modo de produção da existência e situar a categoria trabalho no contexto mais amplo da noção de modo de produção. Assim, ao considerar o Lazer como uma prática social que no capitalismo se subordina à lei econômica, nota-se que é preciso considerar o trabalho como a atividade vital do homem, pelo qual o homem transforma a natureza e se transforma. Elza Peixoto (2007, p. 9) explana que:

Ora, esta mesma análise histórica que se apoia sobre o modo como os homens estão produzindo sua existência para explicar o processo concreto de desenvolvimento do trabalho permite, sob as mesmas bases teóricas, explicar o desenvolvimento do tempo livre em cada momento histórico, em seus pormenores e conexões com o trabalho. No estudo do modo como os homens vão vivenciar o tempo livre em cada momento histórico, é possível compreender a forma do lazer em cada modo de produção. Com esta proposição focamos uma alteração essencial: passar da análise isolada das práticas e contextos - predominante nos estudos do lazer -, para a análise ampliada dos nexos e contradições destas práticas de lazer com o a totalidade do modo de produção, ou seja, as forças produtivas e as correspondentes relações de produção vigentes em um dado momento histórico, engendradas pelo trabalho passado.

Ao considerar a existência dos antagonismos de classe e a luta pela hegemonia, vê-se que o Lazer está inscrito no seio das relações de trabalho, ou seja, no modo como está organizada a produção da existência, conforme preceitua Peixoto (2007, p. 10):

Nas contradições internas engendradas no seio do capitalismo encontram-se as condições para a sua superação. O tempo livre, que em cada momento histórico, conforme com a divisão social do trabalho em cada momento histórico, é apropriado por segmentos privilegiados da população, durante o final do século XIX e primeira metade do século XX, aparece, tomado pelo individualismo, como ampliação generalizada de espaço/tempo privado para a fruição da atividade livre para si. Mas, sob a ordem do capital, todas as necessidades, todas as conquistas são convertidas em favor da acumulação. O capital responde às lutas dos trabalhadores pela redução da jornada de trabalho, com o desemprego, a intensificação da jornada dos empregados, a injunção ao consumo frenético e desenfreado de bens, serviços e fragmentos de informações. Entende-se que o reconhecimento deste conflito de interesses que funda o modo de produção capitalista é central para a explicação da contraditória relação trabalho x lazer. É na luta de classes, no confronto de projetos contraditórios, antagônicos e conflitantes provenientes da burguesia e da classe trabalhadora, que devemos buscar a explicação para a problemática do lazer.

Segundo Kátia Sá (2003), Fernando Mascarenhas (2006) e Silvia Amaral (2006), Paul Lafargue publicou a obra “O direito à Preguiça”, no qual, indiretamente, contribuiu para os trabalhadores e à conquista do tempo de Lazer. Lafargue teria advertido sobre a necessidade da redução da jornada de trabalho, que, por sua vez, contribuiu para a conquista do tempo de Lazer pelos trabalhadores. No entanto, em geral, os estudos do Lazer têm partido da negação ou da afirmação do trabalho para se estabelecer nos esforços de interpretação e explicação da problemática do Lazer, por isso que, segundo Peixoto (2007, p. 281):

Os estudos do lazer têm partido da negação ou da afirmação do trabalho para se estabelecer nos esforços de interpretação e explicação da problemática do lazer. Nos dois contextos, como pudemos expor em capítulo anterior, ocorre a apropriação da obra de Marx e Engels. No primeiro caso, esta apropriação parte de uma ontologia idealista, afirmando que Marx, ao estabelecer a centralidade do trabalho, estava orientado pela ética puritana, não conseguindo se desprender da ode à produtividade, o que demonstra claramente o desconhecimento da centralidade do trabalho na produção da existência e no desenvolvimento da humanidade. No segundo caso, delineia-se uma ontologia materialista, na qual a apropriação da obra de Marx e Engels não consegue se desprender da dimensão do trabalho explorado, alienado, estranhado, a fim de compreender as possibilidades abertas pela obra de Marx e Engels para a compreensão do contexto mais amplo que determina a necessidade de revolução do modo de produção capitalista, subjacente à forma que o trabalho assume neste contexto.

Ao estudar o trabalho na sociedade capitalista, em uma concepção marxista, vê-se que o trabalho explorado da sociedade capitalista causa um estranhamento no trabalhador, pois a vida do trabalhador perpassa pelo seu potencial para a produção. Assim, conforme Peixoto (2007, p. 281 e 282), o trabalhador fica dominado pelo interesse alheio e desprovido das condições de transformar o tempo disponível em Lazer, pois:

(...) o trabalho alienado é fruto de relações de produção nas quais o processo produtivo como um todo e as forças produtivas estão sob a propriedade privada da burguesia, e no qual o trabalho realiza-se condicionado e determinado pelos interesses do burguês, na condição de proprietário dos meios de produção. No conflito de interesses que vai determinar a luta de classes no seio do capitalismo, está a explicação para a produção histórica do tempo livre do trabalho explorado e todas as políticas e projetos para este tempo que se delineiam a partir de então. É à luz da luta de classes subjacente ao modo de produção capitalista, no qual os projetos da burguesia e da classe trabalhadora serão sempre antagônicos e conflitantes, que devemos buscar a explicação para a problemática do lazer. Nesta direção, assume centralidade para a compreensão da problemática do lazer a análise do modo de produção capitalista. É a categoria modo de produção que permite compreender a totalidade das relações contraditórias e dialéticas nas quais o trabalho para a produção da existência se dá alienado; a totalidade das relações contraditórias e dialéticas nas quais a fruição do tempo livre (e nele, o lazer) aparece, ao mesmo tempo, como continuidade (na forma do lazer alienado, reduzido ao consumo obsessivo e obcecado de práticas, objetos e símbolos) e possibilidade de ruptura (na forma da constatação da condição miserável na qual vivem os homens no modo capitalista de produção). Nesta configuração, evidencia-se que apenas a revolução do modo de produção pode suprimir o trabalho alienado, e todas as formas de fruição do lazer dele decorrentes.

De acordo com Taffarel (2005), o Lazer está em franca degeneração e decomposição de seus valores genuínos, subsumido à maneira do capital de produzir mercadorias para usá-las e trocá-las em relações capitalísticas. Ao tomar por base as contradições e possibilidades da práxis do Lazer, percebe-se a necessidade de pensar de forma radical, a partir de dados sobre economia política, sem os quais não se compreendem as relações estabelecidas no âmbito da cultura e nem o processo atual de destruição, decomposição e degeneração das forças produtivas.

Há no Brasil um projeto para a ocupação do tempo livre, o qual foi gerado em consequência da redução progressiva da jornada de trabalho, ou seja, para Peixoto (2007, 282) seria:

um processo de busca de precisão do que é e do que não é adequado para o preenchimento do tempo livre, que resulta em delimitação dos valores a serem disseminados. Seria um projeto de caráter funcionalista, o qual visava à contenção do processo de organização da classe trabalhadora no Brasil e, especialmente, ao controle do avanço das ideias comunistas no país.

Assim, no Brasil ocorre desde a metade do século XX, as preocupações com o tempo livre, fazendo-se necessária a análise da forma específica do desenvolvimento da produção da existência na formação social brasileira.

De acordo com Peixoto (2007), nas relações capitalistas de produção, as forças produtivas, inclusive o Lazer, estão concentradas nas mãos da classe burguesa e, quando democratizados para o trabalhador, visam à recuperação do trabalhador e à promoção do repouso para o consumo. Assim, o projeto de ocupação do tempo livre, no Brasil, está

profundamente associado a este movimento. É neste sentido que a categoria modo de produção pode contribuir radicalmente para pensar a problemática do Lazer.

Peixoto (2007, p. 297) defende que:

A categoria modo de produção na obra de Marx e Engels contribui radicalmente para pensar a problemática do lazer, na medida em que permite: (1) explicar os conteúdos do lazer, quaisquer que sejam, como resultado da atividade vital do homem no processo de produzir e reproduzir os bens necessários à sua existência, bens que podem ser úteis, ao mesmo tempo, para satisfazer necessidades de subsistência ou lúdicas; (2) explicar a forma do trabalho e do tempo livre em diferentes momentos históricos; (3) explicar como, no modo capitalista de produção, o tempo livre é resultado do desenvolvimento das forças produtivas, mas, fundamentalmente, do grau de organização e poder da classe trabalhadora, o que aponta que o tempo livre sofre pressão para a sua redução quando a classe trabalhadora está mais desorganizada, uma pressão em favor do tempo produtivo, da precarização e do desemprego (CUNHA, 1987); (4) explicar como, no modo capitalista de produção, a geração do tempo livre é pensada também para garantir a disponibilidade para o consumo, convertendo-se em mercadoria para a circulação de mercadoria (FALEIROS, 1980); (5) explicar que, de caráter funcionalista, e focadas na ocupação do tempo livre, as políticas até aqui implementadas visam amenizar as tensões entre capital e trabalho (basta considerar a baixíssima qualidade do ensino, que despreza a transmissão do patrimônio que a humanidade acumulou no âmbito da arte, da literatura, da música, produzidas no momento privilegiado de tempo livre para uma atividade livre de uma pequena parcela da população); (5) explicar que a produção do conhecimento referente aos estudos do lazer no Brasil expressa a luta de classes, destacando-se a opção predominante dos intelectuais pelo atendimento dos interesses de mercado.

Assim, o tempo livre para o Lazer deve ser pensado como possibilidade de construção de condições concretas de uma vida livre para a atividade livre, a qual poderá ser alcançada em uma sociedade justa. Mas, uma sociedade justa requer a produção das condições para viver plenamente conforme os interesses e necessidades do próprio indivíduo, ou seja, de modo livre, onde “os homens poderão dar continuidade ao processo de desenvolvimento das potencialidades que lhes permitem o exercício de sua atividade vital” (PEIXOTO, 2007, p.298). Propõe-se que o Lazer seja entendido de forma ampla, suas contradições, relacionando-se com outro projeto de Lazer e de sociedade, conforme as palavras de Peixoto (2007, p. 304):

(...) Primeiro, trata-se de explicitar claramente que o lazer é expressão de contradições objetivas, que expressam demandas e necessidades humanas de uma ordem muito particular, referentes à necessidade de atividade livre. Segundo, que os esforços e projetos de educação para o lazer em suas formas atuais almejam apenas a regulação e o controle desta atividade livre, no máximo, esforçando-se para ampliar os horizontes do que é possível fazer, dentro da ordem, para fruir o lazer dentro de saltos qualitativos claramente delimitados. Terceiro, que apenas a superação do modo capitalista de produção e reprodução da existência permitirá superar todos os imensos limites à atividade livre a que a produção histórica do lazer remete: a superação da divisão social do trabalho e da distribuição desigual dos bens socialmente produzidos; portanto, à superação das classes e da luta de classes;

consequentemente à superação da lógica das mercadorias e da conversão de todas as necessidades humanas a mercadorias.

A possibilidade de superação da visão funcionalista, no que se refere aos projetos de ocupação do tempo livre, estaria na superação do modo capitalista de produção, conforme as palavras de Peixoto (2007, p. 304 e 305):

A possibilidade de superação da visão funcionalista nos projetos de ocupação do tempo livre está na própria superação do modo capitalista de produção da existência, no qual a vida do trabalhador é reduzida, dentro e fora da fábrica, no interior e fora da escola, a uma peça, uma engrenagem do sistema de produção da acumulação privada. Não são as fantasias e os mitos disseminados no interior dos estudos do lazer que resolvem esta construção histórica, nem tampouco, a simples crítica a esta produção. A solução está na projeção consciente da revolução do modo de produção capitalista como uma demanda histórica; a única que permitirá a continuação da espécie (o homem) e de seu habitat (a terra). Cabe, então, construir a revolução também nos projetos e reflexões sobre o tempo livre.

Em relação ao caráter funcionalista do Lazer, pode-se dizer que este está focado na ocupação do tempo livre e se relaciona com o fato de que as políticas implementadas, em geral, visam amenizar as tensões entre capital e trabalho. No que se refere à questão do Lazer em políticas sociais, de acordo com Amaral (2006, p. 156), é necessário analisar em sua inserção ampla, ou seja, “o espaço teórico-analítico das políticas públicas, que representam a materialidade da intervenção do Estado e a relação da sociedade civil”.

Tal como já analisado, as políticas de Lazer no Brasil durante o decorrer do século XX estão associadas “ao esforço de contenção das lutas dos trabalhadores, principalmente, nas décadas de 1920, 30 e 40, e, de conformação dos trabalhadores aos interesses da burguesia brasileira, direcionados, naquela ocasião ao projeto de industrialização do Brasil. Ana de Pellegrin (2006) corrobora dessa análise e menciona que, no Brasil, surgiram na década de 1930 ações do setor público com relação à educação e ao Lazer, inclusive, com a construção de espaços e equipamentos especificamente criados para a recreação, com o objetivo de reforçar a ideia de manutenção do equilíbrio social e de difusão dos valores burgueses.

Nesse sentido, segundo Peixoto (2007), uma das estratégias utilizadas pela classe dominante foram as políticas de recreação. Dentro dessa lógica, o Lazer da classe trabalhadora foi corrompido por políticas públicas que enalteciam a recreação, esta, que geralmente é uma prática divertida, prazerosa e de harmonia com o “bem estar social”, mas que tem o “descompromisso” com a realidade social de desigualdade e a superação, característica parecida com o significado que o Esporte assumiu nos dias de hoje em políticas sociais. Se as políticas sociais de recreação seriam colocadas no sentido de “distrair” a classe trabalhadora, as políticas de Esporte, além de distrair, atendem a uma tarefa educativa, no

sentido de socializar valores da classe dominante. Nesse contexto, ocorreram mudanças nas políticas sociais e passou a predominar outro tipo de intervenção estatal, mediada pelo Estado.

Analizou-se que tais políticas servem ao controle e à contenção social. Assim, o papel do Esporte e do Lazer é análogo ao da recreação em outros tempos. A estratégia é ocupar de forma vazia o tempo das pessoas, para contê-las, manipulá-las, enganá-las e lançar o discurso de que isso é um direito social, socializando valores educativos atrelados ao capitalismo, como o individualismo e a competição e, assim, conseguir desmobilizar a classe trabalhadora.

No que se refere aos programas de Esporte e Lazer na escola, de acordo com Reinaldo Pacheco (2006), nas cidades grandes faltam espaços públicos para o usufruto do Lazer. Com isso, criam-se programas para atender a essa demanda. Todavia, há uma defasagem de equipamentos públicos, que leva à necessidade de improvisações, ou seja, a utilização da escola pública. Em geral, os programas governamentais promovem a abertura para outras atividades de sua comunidade nos fins de semana. Nesses programas se desconsidera a dimensão de fato educativa, tendo um tipo de intervenção como controle de tensões sociais. Trata-se, portanto, do acúmulo de funções sociais para a escola pública, porém, esta instituição é incapaz de resolver esse problema, pelo contrário, consegue apenas atenuá-lo, como bem arrazoia Pacheco (2006, p. 183):

É preciso destacar também que há, por parte do Estado, uma ideia não apenas da instrumentalização do lazer, mas de sua institucionalização e controle, e a escola pública passa a ser uma referência para esse tipo de intervenção do Estado sobre o tempo dos jovens e pessoas da comunidade do entorno da escola. A escola parece representar o único espaço estatal que existe nessas comunidades, único vínculo direto entre o Estado e a sociedade. Em um Estado mínimo neoliberal isso não seria estranho e a escola pública acaba constituindo-se no local onde o Estado encontra expressão e forma de intervir na realidade social, no entanto, segundo a sua própria racionalidade.

Ainda de acordo com Pacheco (2006), estas políticas aparecem como uma espécie de “panaceia da desigualdade”, ou seja, um “remédio” que atua sobre a doença da desigualdade e acaba por servir ao capital, a sua reprodução. Assim, as elites brasileiras continuam a se utilizar de políticas de Esporte e Lazer para dar continuidade a sua hegemonia. O PME não é, exatamente, um programa de Esporte e Lazer, mas envolve estas dimensões.

Há uma contradição perceptível nas políticas de Esporte e Lazer no Brasil. Por um lado, elas avançaram de modo quantitativo e qualitativo em todo o país. Por outro lado, tal fato não se observou com a educação física escolar, mesmo que, em alguns momentos, elas estejam relacionadas como no PME. Muitas vezes esses programas “utilizam infraestrutura

terceirizada ou mesmo a escolar, sem, contudo, investir em melhorias nesta, muitas vezes até competindo com as aulas de EDFE” (MENDES E AZEVEDO, 2010, p. 128).

Alessandra Mendes e Paulo Azevedo (2010, p. 136) mencionam que a educação física tem sido preterida em prol de programas de Esporte e Lazer para crianças em idade escolar, o que explicitaria “os dois pesos e duas medidas com que são tratadas a educação física fora da escola” (que seriam as políticas de Esporte e Lazer) e a “dentro da escola” (que seria a educação física escolar).

Neste sentido, Mendes e Azevedo (2010, p. 137) continuam a observar que:

Objetivou-se explicitar o fato de que as PPEL têm maior incentivo estatal – por despertarem interesses políticos e econômicos que vão desde proporcionar um celeiro de atletas, e um *pão e circo*, até oferecer ao mercado mais uma fonte de acúmulo de capital – restando menor importância à EDFE por não ser interesse do Estado o “bem-estar social” e a qualidade do ensino, o que se evidencia pelas políticas que vêm sendo aplicadas no ensino. (...) Em momento algum discute-se a redução ou a extinção de PPEL, pretende-se, sim, desmascarar o discurso de que elas ocorrem de forma efetiva e desinteressada, garantindo o direito social ao esporte e ao lazer, e, neste ínterim, explicitar os dois pesos e duas medidas com que são tratadas a educação física fora da escola (PPEL e PSE) e a dentro da escola (educação física escolar).

Assim, no seio das contradições no fenômeno do Lazer podem emergir movimentos e reações contrários à lógica do capital, conforme explana Pellegrin (2006, p. 109):

Muitos são os obstáculos para formular políticas e para empreender ações numa perspectiva emancipatória: a própria lógica do capitalismo - a acumulação, o monopólio -, as condições de classe geradas por essa lógica, a capacidade de realizar novos arranjos frente a iniciativas que representem uma ruptura com essa lógica. Mas se a realidade é dialética, se ela é contraditória, se é ação e reação o tempo todo, é preciso considerar que a partir dessas condições de adversidade podem emergir movimentos e reações contrários à lógica do capital. Isso se manifesta em diversas instâncias de luta: pela redução da jornada de trabalho, pela educação pública e gratuita em todos os níveis, pelo acesso aos espaços públicos destinados à cultura de modo geral, pelo acesso do trabalhador aos bens que ele mesmo produz.

Amaral (2006) menciona que a participação esteve presente no desenvolvimento do campo do Lazer. Deve-se atentar para as conquistas no campo democrático brasileiro, a ênfase dada aos movimentos populares e aos movimentos sociais pluri-classistas, a mobilização e pressão para encaminhar demandas, a abertura de canais de participação da população, no que se refere à administração pública. No final da década de 1980 ocorreu uma requalificação gradual da temática participação, a partir da conquista de poderes de parcelas da oposição em várias cidades e estados. É preciso, portanto, superar a lógica do capital, superando o vínculo aos seus interesses, “no caso brasileiro, do físico-esportivo e de uma

perspectiva de política assistencialista e/ou focalista” (AMARAL, 2006, p.169). Portanto, as políticas de Lazer necessitariam assumir a luta dos trabalhadores.

A contradição inerente ao fenômeno Lazer é um dos fenômenos socioculturais contemporâneos de alta relevância para a classe trabalhadora, sendo que também sofre, assim como a sociedade no todo, um processo de degeneração, decomposição e destruição, ou seja, são os impactos da globalização do capital, ao qual corresponde ao perfil neoliberal. Contudo, a emancipação do trabalho não se confunde apenas com a conquista do tempo de liberdade para o Lazer, mas aponta para uma nova forma de trabalho, onde os meios de produção possam gerar um trabalhador de potencialidades revolucionárias para romper com as amarras do capitalismo. Assim, a luta pelo tempo de Lazer não seria suficiente, mas sim um dos elementos ou campo de luta e de possibilidades criativas e revolucionárias. O Lazer pode ser um espaço privilegiado para a transformação social.

O referencial teórico marxista, contudo, possibilita a explicação e a interpretação do Lazer, compreendo que é necessária, para se “travar” a luta pela emancipação, a compreensão de que o objetivo maior de Marx é o de se apoderar dos pormenores do modo de produção capitalista e de suas correspondentes relações de produção e circulação.

Para Keni Areias e Carlos Borges (2011), cabe ao poder público proporcionar o Lazer à população. Nesse sentido, os autores mencionam o exemplo do PELC, que era proposto no sentido de operacionalizar e tornar viável a concepção de Lazer como exercício de cidadania, de beneficiar a população que mais depende da intervenção do poder público:

Pela proposta do Programa, cada Núcleo deve ter um coordenador e três estagiários que podem trabalhar os diversos interesses culturais do lazer, respeitando as especificidades da comunidade e da população beneficiada. Os agentes recebem formação inicial e continuada para atuar e podem ter formação em diversas áreas de conhecimento, sendo admitidas inclusive pessoas da comunidade que estejam dispostas a atuar como “oficineiras”. (Areias e Borges, 2011, p. 580)

Não se deve, por conseguinte, perder de vista que as políticas sociais são permeadas pela luta de classes, que no campo do Lazer se materializa por meio de embates e de ocupação de espaços de participação, a população excluída poderá equilibrar a correlação de forças e conquistar o direito a acessar os direitos sociais, inclusive ao Lazer.

De acordo com Jamerson Silva e Katharine Silva (2004), a prática educativa no âmbito do Lazer deve contribuir para a elevação do nível de conhecimento e de participação dos envolvidos. Para Gramsci (2001) *apud* Silva e Silva (2004), no contexto da negação do acesso aos bens materiais e espirituais para a maioria da população, ressignificar os conceitos e os fundamentos das manifestações de cultura e construir um novo senso comum perpassam pela

construção da soberania popular e ultrapassam a representatividade para a democracia participativa de fato.

Para Gramsci (2001) *apud* Silva e Silva (2004), o Lazer deve constituir um espaço de organização da cultura, como produto do trabalho, bem como deve ampliar as oportunidades para que se questionem os valores da ordem social vigente, a fim de que as pessoas vivenciem e produzam cultura em uma perspectiva emancipatória. A cultura constitui um campo de produção humana em vários aspectos. É neste sentido que o Lazer, o Esporte e a educação representam algumas de suas dimensões, mas devido à situação na qual se encontra em uma sociedade de classes, precisam ser ressignificadas, qualificadas e ampliadas.

De acordo com Celi Taffarel (2005, p. 93), o Lazer é “uma possibilidade de utilização do tempo do trabalhador, uma produção social historicamente acumulada e contraditoriamente distribuída”, que estaria em processo de degeneração tal como as demais forças produtivas. Portanto, o Lazer é um direito social e que foi historicamente adquirido. A autora abrange a sua concepção de Lazer na busca de alternativas anticapitalistas.

Taffarel (2005, p. 96) versa que:

Para a economia popular, o Lazer representa meio de sobrevivência, desde o negócio de fundo do quintal (...) até o comércio ilícito de “bugigangas” ou a venda em massa dos subprodutos da empresa capitalista ligada à cultura (drogas, bebida, cigarro, vestuário), então o lazer significa, também, meio de subsistência aos pequenos negócios forjados em torno dos grandes espetáculos, ao comércio ambulante de alimentação etc. (...) um papel estratégico das organizações dos trabalhadores identificadas com a superação do capitalismo e com a construção de um projeto histórico estratégico alternativo, isto é, a sociedade socialista.

Taffarel (2005, p. 104) reconhece na economia popular solidária uma perspectiva de uma nova ordem, com possibilidade de ser uma alternativa histórica para a construção de uma nova cultura, reconhecendo a tarefa essencial de “enfrentar o imperativo de fazer as escolhas certas com relação à ordem social adotada, de modo a salvar a própria existência”. É necessário não abandonar a perspectiva de uma intervenção pedagógica no âmbito desta prática social. É preciso tecer a crítica radical e propor alternativas para a educação do tempo livre, na busca pela não alienação do trabalhador. É necessária a ação pedagógica para a construção da hegemonia dos trabalhadores. Entende-se que uma escola de Educação Integral deve coadunar com essas possibilidades. Contudo, se faz necessária reflexão crítica do Esporte e do Lazer. Faz-se necessária a criação de novas alternativas de se trabalhar com ele em políticas públicas em uma perspectiva a favor de uma emancipação social, política e, portanto, humana.

De acordo com Taffarel (2005, p. 97), é fundamental a compreensão da cultura, enquanto produto do trabalho, “ou compreendemos o Lazer como cultura no plano das necessidades humanas e da economia ou estaremos pairando num idealismo altamente desmobilizador e destruidor”. É importante reconhecer que a cultura constitui um campo de produção humana, a qual deve fazer parte integrante de um projeto de emancipação humana. Neste sentido, os programas de Esporte e Lazer podem ter possibilidades emancipatórias. Este reconhecimento parte da concepção de que a realidade material pode ser mudada.

Apreende-se que as relações e os significados sociais são produtos dos homens, os quais devem ser os sujeitos de sua ação e de sua história. Compreende-se, também, que é necessária uma discussão sobre a importância do Lazer e de suas possibilidades educacionais, a articulação entre os programas de Lazer e o projeto pedagógico de cada escola. Contudo, é necessário estabelecer parâmetros de avaliação do que é realizado e estabelecer mecanismos democráticos e participativos no cotidiano escolar. No próximo tópico, serão abordadas análises de diversos documentos (já mencionados) referentes ao PME.

2.4 CONTEXTO E CARACTERÍSTICAS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Nesta primeira parte deste tópico, irá se caracterizar, abstrair e buscar novas sínteses sobre o objeto da pesquisa, em diálogo com documentos importantes para a implementação e desenvolvimento do programa. Como se pode perceber, a ampliação do PME e, conseqüentemente, da Educação Integral ocorre no Brasil, porém, Jaqueline Moll (2011) destaca que a expansão dos programas de Educação Integral ainda se dá por vias pragmáticas, ou seja, boa parte dos envolvidos com esta expansão entende-a como simples aula no contra turno. A Educação Integral não se resume ao tempo integral, por mais que essa confusão esteja sendo frequente, pois esta envolve a questão da ampliação do tempo (de quatro para sete horas), porém se amplia as possibilidades da formação do aluno, da inclusão social e melhoria da educação escolar brasileira.

Os autores que discutem o PME corroboram sobre a questão das primeiras iniciativas no Brasil, sobretudo as experiências de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Assim, segundo Brasil (2009a), a Educação Integral é um ideal de longa data, como já se mencionou, a partir da década de 1920. O movimento em prol da renovação da educação no Brasil, que demandava reformas, procurava romper com a pedagogia tradicional, com as instituições de educação em tempo integral, tais como os internatos e semi-internatos. Na década de 30, tem-se como exemplos o movimento integralista, que defendia a Educação Integral, o movimento

anarquista, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Contudo, em linhas gerais, defende-se pelo MEC a tese que ocorreu uma inversão de prioridades na intencionalidade das políticas de Educação Integral. Contraditoriamente, o PME é uma tentativa de materialização de tal inversão. Assim, a escola de tempo integral hoje estaria voltada aos filhos da população de baixa renda, menos favorecida economicamente. Segundo Brasil (2009a), este ideal foi retomado quando o governo federal, através do Ministério da Educação, retomou-o com a proposta de colocá-lo em prática, enquanto alternativa para superar algumas deficiências da educação escolar no Brasil.

Por outro lado, analisa-se que a afirmação do Brasil, via MEC, sobre a inversão de prioridades é contraditória, pois os quadros “social, político e econômico” brasileiros ainda são dramáticos, pois ainda existe grande desigualdade e exploração alheia. Irá se ver, mais à frente, que a intencionalidade do programa se confunde com os interesses do capitalismo global, que tem suas estratégias para forçar os países a atenderem seus interesses. O PME, enquanto programa construído no contexto de um Estado burguês, deveria ser um instrumento de luta contra a hegemonia burguesa, tal como a escola, fazer parte da construção da hegemonia dos trabalhadores, emancipando-se das funções sociais da escola capitalista (formar quadros para o mercado de trabalho e formar os valores necessários a manutenção da ordem). É necessário mais investimentos, o compromisso com as classes sociais mais desprovidas, o desatrelamento dos mandos e desmandos de organismos multilaterais internacionais, a mobilização da sociedade civil organizada. É necessária uma luta dos trabalhadores unidos contra a exploração burguesa. Tal como já se discorreu no primeiro capítulo, é necessária que a ampliação da Educação Integral seja um instrumento de valorização da escola pública e que seja uma nova escola, pautada na formação humana integral, omnilateral.

Apesar do exposto, o PME não segue exatamente a perspectiva emancipatória mencionada no parágrafo anterior. A implementação da Educação Integral ocorre com frequência no país. Mas, segundo Moll (2012), foi na primeira década dos anos 2000 que definitivamente começaram a ser propostos os caminhos para a Educação Integral no Brasil, depois de tantas tentativas. Neste sentido, propõe-se a ampliação do número de horas da jornada escolar diária, a qual durante décadas foi atrelada à prática do “turno” de quatro horas. Propõe-se, portanto, a ampliação das possibilidades educativas, de aprendizado. No curso dessa construção, dentro do MEC, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) foi criada em 2004 e sua criação se insere, além da ampliação do

horário de aula. Para o amadurecimento teórico dessa alternativa, criou-se um grupo de trabalho, conforme explica Moll (2009a, p. 9):

Desde o final de 2007, e ao longo do primeiro semestre de 2008, um grupo de trabalho formado por gestores municipais e estaduais, representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), de Organizações não governamentais comprometidas com a educação pública e de professores universitários passou a reunir-se, periodicamente, convocado pelo MEC, sob a coordenação da SECAD, por intermédio da Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. O resultado desse trabalho é o texto referência sobre Educação Integral, ora apresentado, que tem como objetivo contribuir para o debate nacional, com vistas à formulação de uma política de Educação Integral, sustentada na intersectorialidade da gestão pública, na possibilidade de articulação com a sociedade civil e no diálogo entre saberes clássicos e contemporâneos.

Anteriormente a esse movimento, como já abordado, houve movimentação em torno da implementação de programas de Educação Integral, inclusive, amparados, fundamentalmente na constituição de 1988 e na LDB. No que se refere à Constituição Federal de 1988, é mencionado o direito à educação, cujo pressuposto é a proteção integral, que abrangeria diversos direitos, ou seja, “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o Lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Art.6º, p.7).

Percebe-se aí a garantia constitucional dos direitos básicos à vida, sendo que a educação tem relevância destacada. No entanto, o direito constitucional não está garantindo a materialização do direito, o que não elimina o fato de ser uma conquista e emancipação política, sem ser emancipação humana.

Em “para a questão judaica”, Marx faz a diferenciação conceitual entre emancipação política e emancipação humana. Para Karl Marx (2009), a cidadania moderna é sinônima de emancipação política, mas não de emancipação humana, pois a cidadania estaria relacionada apenas ao âmbito da política e do particular. A função na reprodução social é uma forma de liberdade, porém, limitada de cidadania, pois se encontra balizada pelo capitalismo hegemônico.

Contudo, é a necessária luta por uma sociedade para além do capital a verdadeira emancipação humana, a qual a cidadania deve ser tida como coletiva, universalizada, ampla e plena. Com bases nesses fundamentos é que devem se organizar os movimentos da sociedade, ou seja, da sociedade civil, em uma alternativa contra hegemônica, como esferas públicas do Estado.

Já no Art. 205, a educação é direito de todos e dever do Estado, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Percebe-se a preocupação em ampliar o oferecimento do serviço público às instâncias institucionais da sociedade civil, o que pode caracterizar a participação de empresários e as lógicas capitalistas, como se analisou anteriormente.

Outro aspecto contraditório é que se menciona que o pleno desenvolvimento de uma pessoa seria o preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o mercado de trabalho, ou seja, trata-se de uma visão limitada de formação humana, de formação integral, isto porque é uma visão intencional, atrelada aos ditames e necessidades do mercado.

Já no artigo 227, ressalta-se novamente o dever do Estado, assim como da família e da sociedade, as quais deveriam atuar de forma conjunta para manter o bem estar da criança e do adolescente. Todavia, fica claro que se trata do bem estar burguês, dentro de uma normalidade burguesa, mantendo a sociedade de classes, mantendo um status equilibrado, mesmo que a exploração e a desigualdade alarmada:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

No que se refere à ação do Estado, mencionam-se alguns preceitos relacionados à proteção social, com ênfase na assistência integral à saúde e ao adolescente, assistência materno infantil e a criação de programas de prevenção e atendimento especializado para pessoas que tem deficiência física, além da construção de estrutura para estes:

Art. 227 (...)

§ 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança e do adolescente, admitida a participação de entidades não governamentais e obedecendo aos seguintes preceitos:

I - aplicação de percentual dos recursos públicos destinados à saúde na assistência materno-infantil;

II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos

§ 2º A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência.

Para reforçar ainda mais a perspectiva de proteção social, no inciso III, é mencionado o direito a proteção especial a crianças e adolescentes, onde se estabelece idade mínima para o trabalho, a garantia de direitos previdenciários e trabalhistas, garantia de escola para o jovem que trabalha, garantia de conhecimento, respeito, estímulo às suas condições de desenvolvimento, além de prevenção e tratamento contra as drogas:

Art. 227 (...)

§ 3º O direito a proteção especial abrangerá os seguintes aspectos:

I - idade mínima de quatorze anos para admissão ao trabalho, observado o disposto no art. 7º, XXXIII;

II - garantia de direitos previdenciários e trabalhistas;

III - garantia de acesso do trabalhador adolescente à escola;

IV - garantia de pleno e formal conhecimento da atribuição de ato infracional, igualdade na relação processual e defesa técnica por profissional habilitado, segundo dispuser a legislação tutelar específica;

V - obediência aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, quando da aplicação de qualquer medida privativa da liberdade;

VI - estímulo do poder público, através de assistência jurídica, incentivos fiscais e subsídios, nos termos da lei, ao acolhimento, sob a forma de guarda, de criança ou adolescente órfão ou abandonado;

VII - programas de prevenção e atendimento especializado à criança e ao adolescente dependente de entorpecentes e drogas afins.

No quarto, quinto e sexto parágrafos, mais uma vez, reforça-se a lógica da proteção, onde se mencionam punições ao abuso, à violência e à exploração sexual da criança e do adolescente. Mencionam-se, também, os critérios para a adoção, que seria assistida pelo poder público, garantido os mesmos direitos e qualificações aos filhos adotivos. Já no §7º do art. 227, menciona-se que ações do governo serão garantidas com recursos do orçamento da seguridade social.

Portanto, em que pese o tempo histórico em questão (década de 80 do século XX), o debate em torno da Educação Integral ainda não tinha voltado à tona com a força, tal como dos últimos anos. Mas a menção na Carta Magna é importante para a abertura dos caminhos que vem ocorrem em tempos recentes, por mais que haja contradições que percorrem o programa, por mais que, a priori, o programa não seja colocado como uma alternativa radical do uso e desuso da escola pela burguesia. Assim, por mais que o programa não esteja colocado como um instrumento radical de emancipação humana e construção da sociedade socialista, dialeticamente ele pode vir a contribuir com tais demandas mencionadas, caso realmente amplie as possibilidades de socialização do conhecimento para os filhos dos trabalhadores brasileiros.

No que se refere à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), em seus artigos 34 e 87, a LDB traz a perspectiva do tempo integral e sugere o aumento da

jornada de sala de aula e de permanência na escola. Sugere, também, a construção de redes de escolas que possam oferecer a Educação Integral. De acordo com Moll (2012), a LDB/1996 se refere à Educação Integral demarcando a ampliação da quantidade de tempo da jornada escolar, além de se referir ao compromisso que as redes de escolas públicas de ensino fundamental devem ter com o regime de tempo integral.

Antes de analisar os artigos 34 e 87 da LDB, analisa-se o art. 29, o qual faz referência, mesmo que de forma sucinta, ao desenvolvimento integral infantil, à educação infantil, que versa que “primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Percebe-se a intencionalidade de uma formação ampla, mas que tem se restringido à visão limitada e biologicista do desenvolvimento humano, além de uma aparente busca de elementos fora da escola, na comunidade, para a implementação de tal perspectiva.

Já no artigo 34, faz-se referência direta ao aumento da jornada ampliada no ensino fundamental, ao aumento progressivo de número de horas em sala de aula e de permanência na escola, além da ressalva ao turno da noite. Menciona-se também que o ensino fundamental deve ser ofertado em tempo integral, mas que esta possibilidade fica a critério do sistema local de ensino:

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.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Percebe-se a prioridade dada, naquele momento, ao ensino fundamental, que contribui enormemente para o Brasil continuar “sendo um importador de tecnologias e formador de mão de obra barata” para os países mais desenvolvidos. Percebe-se a confusão entre Educação Integral e tempo integral que já se ressaltou no início do trabalho. Já o artigo 87 menciona, também de forma vaga, que serão realizados esforços para a realização das escolas de tempo integral no ensino fundamental, onde se pode ler: “é instituída a década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta lei”.

No inciso V do referido dispositivo legal, menciona-se que “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”. Percebe-se a prioridade ao ensino fundamental, a confusão entre educação integral e tempo integral, além do texto vago, abstrato e pouco

propositivo, ou seja, permite interpretações diversas, ações diversas e de diferentes segmentos sociais.

Todavia, é necessário fazer uma ressalva sobre a emenda constitucional 59, de 2009, que assegura duas questões no campo do direito educacional, sendo relevantes para a educação no Brasil, ou seja, a consolidação do direito público para todas as etapas da educação básica e o estabelecimento da matrícula compulsória na educação básica para a faixa etária de 4 a 17 anos:

Art. 1º Os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, passam a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 208.

(...) I – educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (NR)

(...) VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (NR).

Por outro lado, percebe-se que os textos, em geral, tem um sentido vago, ou seja, se diz que se fará o esforço e não que se irá garantir o direito em questão, o que torna a implementação do direito uma incerteza. Isto não deveria acontecer, pois se trata da garantia ou não de um direito republicano. Contudo, sabe-se que na sociedade que se sustenta pela contradição do trabalho - a capitalista, a garantia de um direito, muitas vezes, não é o suficiente para a materialização de uma demanda.

Outros documentos importantes na análise contextual, ou seja, importantes no processo de implementação do PME e que se discorrerá nas próximas páginas, são o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Plano Nacional de Educação (PNE), o Plano de Metas Educação para Todos (Plano de Metas) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu Capítulo IV, artigo 53, complementa a proposição de obrigatoriedade do acesso e da permanência na escola, fala sobre o direito à educação, à cultura, ao Esporte e ao Lazer, menciona o direito e, portanto, a relevância central do pleno desenvolvimento de toda a criança e adolescente, inclusive considerando o direito ao pleno desenvolvimento, assim como o acesso e participação com qualidade na escola:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

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

II – direito de ser respeitado por seus educadores;

III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;

V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. .

No artigo 53, menciona-se que o desenvolvimento pessoal estaria diretamente ligado ao exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, com a garantia de certa autonomia e possibilidades de participação política, além de garantir o acesso à escola pública e gratuita. Há certa correlação de forças em torno da disputa sobre a questão da preparação para o trabalho.

Tal como já se analisou, as pedagogias do “aprender a aprender” se encaixam perfeitamente no ambiente da sociedade capitalista atual, sendo então uma pedagogia da exclusão, ao ter uma forma de organização escolar baseada na busca de resultados, que prioriza os mecanismos de inclusão de mais estudantes no sistema escolar, porém a formação em si continua excludente. Por outro lado, há a defesa por vários educadores de uma perspectiva de educação que envolva o elemento trabalho, tal como já se debateu no primeiro capítulo.

No que se refere ao PNE implementado em 2001, Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, em seu texto pouco se avança para além do texto da LDB. Por outro lado, o decreto nº 6.253/07, ao assumir o estabelecido no Plano Nacional de Educação, definiu que se considera “educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (Art. 4º).

Assim, no decreto se apresenta a educação em tempo integral como objetivo da educação básica, além de apresentar como meta a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, 7 horas diárias.

No que se refere ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, segundo Brasil (2009c), seria um plano estratégico, o qual tem o objetivo de produzir medidas específicas para a melhoria da qualidade da educação básica. Segundo informações do MEC, dos 5.563 municípios brasileiros, 98% aderiram ao compromisso e todos aqueles que participam do Programa Mais Educação fazem parte deste grupo.

Todavia, segundo Brasil (2009c), o plano tem diretrizes voltadas para a melhoria da qualidade da educação básica, inclusive direcionadas para a ampliação do tempo na escola, ou seja, combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra turno, estudos de recuperação e progressão parcial e ampliar as possibilidades de permanência do educando sob a responsabilidade da escola para além da

jornada dita regular. É neste sentido que se devem citar os objetivos do referido plano, conforme BRASIL (2009c, p. 13):

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, tem por objetivo conjugar esforços da União, Estados, Distrito Federal, Municípios, famílias e comunidade, em prol da melhoria da qualidade da educação básica. O Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação expressa o compromisso dos gestores estaduais e municipais para colocar em prática as 28 diretrizes do PDE, assumindo compromisso com metas estabelecidas até o ano 2021. Estão entre elas: a alfabetização obrigatória das crianças até oito anos de idade; o combate à repetência e à evasão; a promoção da educação infantil, entre outras.

Percebe-se a insistência na defesa do tempo integral, proposições e metas abstratas e o atrelamento as diretrizes das organizações multilaterais, o modelo gerencialista neoliberal. Um dos grandes problemas que cercam a educação no Brasil, que fatalmente afeta o PME, assim como o amparo legal da Educação Integral, é o fato das instituições políticas serem contaminadas pela intencionalidade burguesa, ou seja, pelos interesses das elites brasileiras.

Portanto, é por essa intencionalidade e ação burguesa que não se tem um sistema nacional de educação, que o orçamento para a educação ainda não é prioridade, que a Educação Integral tenha demorado tanto para ser implementado, entre outras coisas. Além disso, ou também por isso, há um hiato entre a aprovação de um projeto de lei e a garantia daquele direito mencionado na lei, além do estabelecimento das intencionalidades burguesas na educação.

Contudo, ainda sobre o Plano de Metas, segundo Brasil (2009a), este plano seria o alicerce básico do PDE, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Sobre a relação do PME com o PDE, segundo Saviani (2009), o PME se configura como uma das ações do PDE, que é um plano do Governo Federal que incide sobre a qualidade do ensino da educação básica e sobre a formação dos docentes.

O PDE nacional foi apresentado no dia 15 de março de 2007 e lançado oficialmente pelo MEC (Ministério da Educação), no dia 24 de abril de 2007. O lançamento oficial do PDE deu-se juntamente com a promulgação do decreto nº 6.094, o qual dispõe sobre o plano de metas compromisso todos pela Educação, que é o “carro chefe do PDE”. Em 2009, o PDE já abrigava 41 ações, assim, o PDE pode ser analisado como um projeto guarda-chuva, ou seja, que abrigaria os programas desenvolvidos pelo MEC.

A análise que interessa nesse momento é sobre o caráter do PDE como um programa de ação, sendo que, tal ação é incidida em quatro áreas do sistema educacional, ou seja, educação básica, educação superior, educação profissional - tecnológica e a alfabetização.

Segundo Saviani (2009), faz-se um esforço para que tais ações sejam compreendidas como uma unidade.

Considerando a parte específica, ressalta-se neste instante que a educação básica é desdobrada em quatro aspectos: formação de professores, financiamento (salário educação e FUNDEB), avaliação e responsabilização e o PDE como plano de metas, voltado para o planejamento e gestão educacional, onde se englobam o plano de metas compromisso todos pela educação, o plano de ações articuladas (PAR) e o PDE - Escola. Assim, as ações do PDE, em sua maioria, incidem sobre aspectos previstos no PNE (iniciado no governo de Fernando Henrique Cardoso, aprovado em nove de janeiro de 2001) e sobre a educação básica. Saviani (2009, p. 27) analisa o PNE de FHC e o PDE de Lula e constata a ausência de um sentido próprio ao segundo, pois versa que:

Confrontando-se a estrutura do PNE com a do PDE, constata-se que o segundo não constitui um plano, em sentido próprio. Ele se, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituíram em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE. Com efeito, o PDE dá como pressupostos o diagnóstico e o enunciado das diretrizes, concentrando-se na proposta de mecanismos que visam à realização progressiva de metas educacionais. Tive, porém, de introduzir o advérbio “teoricamente” porque, de fato, o PDE não se define como uma estratégia para o cumprimento das metas do PNE. Ele não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas compõe-se de ações que não se articulam organicamente com este.

Portanto, o PDE, segundo Saviani (2009), é projetado como um plano de educação, que, na prática, mas não do ponto de vista legal, estaria substituindo o PNE de 2001. Para fazer tal afirmação, Saviani leva em consideração que o PNE de 2001 foi aprovado com muitos vetos (nove) do presidente Fernando Henrique em pontos “nevrálgicos”, sobretudo sobre o financiamento.

A resposta a tais retaliações poderia ter vindo no primeiro governo do presidente Lula, mas não o veio, ficando reservada para seu segundo mandato. Contudo, de acordo com o autor, o PDE tem o sentido negativo de não se configurar como um plano, de fato, de educação, pois, na verdade, é um plano de ação, de metas. Por outro lado, ele tem um sentido positivo, pois traz algo de novo, que é a preocupação em atacar o problema qualitativo da educação básica brasileira.

Segundo Moll (2012), no contexto do PDE, o PME foi proposto na perspectiva da construção da agenda da Educação Integral e, em dezembro de 2007, realizou-se, por ação do MEC, um seminário que reuniu, na Universidade de Brasília (DF), algumas das principais experiências nesse campo. Contudo, segundo a autora, estaria acontecendo a expansão da

Educação Integral, consolidando-se em iniciativas em todo o país e na concretização dessas políticas via criação do PME em 2007 e em sua implementação em 2008.

De acordo com Moll (2011, p. 33):

O Programa Mais Educação, criado em 2007, avalizou o avanço da educação integral na agenda pública. De acordo com o MEC, de 2008 a 2010, o número de unidades escolares participantes deste Programa subiu de 1.378 para 10.050, abrangendo três milhões de alunos. Avalizou igualmente a participação das organizações sociais comunitárias na oferta de oportunidades de aprendizagem. (...) Esse Programa deu fôlego às mais tímidas iniciativas para que ousassem apostar em sua expansão e ampliar o atendimento. Muitas secretarias de Educação começaram a encampar o Programa mesmo quando já tinham políticas de educação integral próprias. Este é o caso, por exemplo, de iniciativas como as da Bahia, Goiás, São Paulo, Belo Horizonte (MG), Cuiabá (MT), Nova Iguaçu (RJ) e Palmas (TO).

É neste sentido que se pode dizer que alguns desafios tiveram que ser enfrentados para a implementação do PME, dentre eles, coloca-se o desafio inerente à “desnaturalização” da “escola de turno”, ou seja, uma mudança radical na concepção de que a escola de um turno é a escola ideal e suficiente para cumprir as funções da escola. Seriam necessários mais tempo e mais oportunidades educativas.

Como se pode perceber, a legislação não priorizou de fato a Educação Integral no Brasil, o que torna o desafio ainda maior e mais difícil de ser realizado. Talvez por isso, o PME seja um programa, portanto, uma política de governo e não uma política de Estado (tal como deveria ser).

Segundo Moll (2012), considerando que “a fonte para as reflexões contemporâneas” da Educação Integral apresentada é a ação-reflexão de sistemas de ensino que vão se redesenhando, reinventado, para além de seus contornos atuais, a experiência de países como a França e a Inglaterra foram importantes referenciais, pois estes países implementaram “a escola de seis horas diárias com uma, duas ou mais horas diárias adicionais em projetos diversificados de formação humana e garantia de aprendizagens escolares” (MOLL, 2012, p. 28).

Sobre a questão do funcionamento (em nível macro) do programa, Moll (2011) destaca que o PME é operacionalizado pela secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade (SECAD), em parceria com a secretaria de educação básica (SEB), por meio do programa dinheiro direto na escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). De acordo com Moll (2012), a operacionalização do esforço para educação integral, deu-se através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE/FNDE) e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE/ FNDE), com um plano de ação prevendo a adesão das escolas.

Segundo informações retiradas do site do Ministério da Educação (MEC) e confirmadas por Moll (2012, p. 133), as atividades do programa tiveram início em 2008, com a participação de 1.380 escolas, em 55 municípios, nos 27 estados para beneficiar 386 mil estudantes. Segundo MEC (2009c), para a implementação do programa em 2008, foram definidos 546 municípios a partir do conjunto de alguns critérios, ou seja, ter assinado o compromisso todos pela educação, ser capital, região metropolitana, ou cidades com mais de 200 mil habitantes, além de ter escolas municipais ou estaduais com IDEB abaixo de 2.9. Segundo informações retiradas do site do Ministério da Educação (MEC), em 2009, houve a ampliação para 5 mil escolas, 126 municípios, de todos os estados brasileiros e no Distrito Federal com o atendimento para cerca de 1,5 milhão de estudantes.

Moll (2011) revela que o programa em 2010 já estava presente em 10.000 escolas públicas. Nos últimos dois anos, tal ampliação continuou acontecendo. A territorialidade do PME considera as escolas que apresentam baixo IDEB e que se localizam em locais de vulnerabilidade social, em uma tendência de inversão de prioridades. Analisamos que não se trata de fato de tal inversão, mas do seguimento da lógica do capital através dos ditames dos organismos multilaterais, ou seja, atrelamento aos mandos e desmandos do capital.

De acordo com Moll (2012, p. 134):

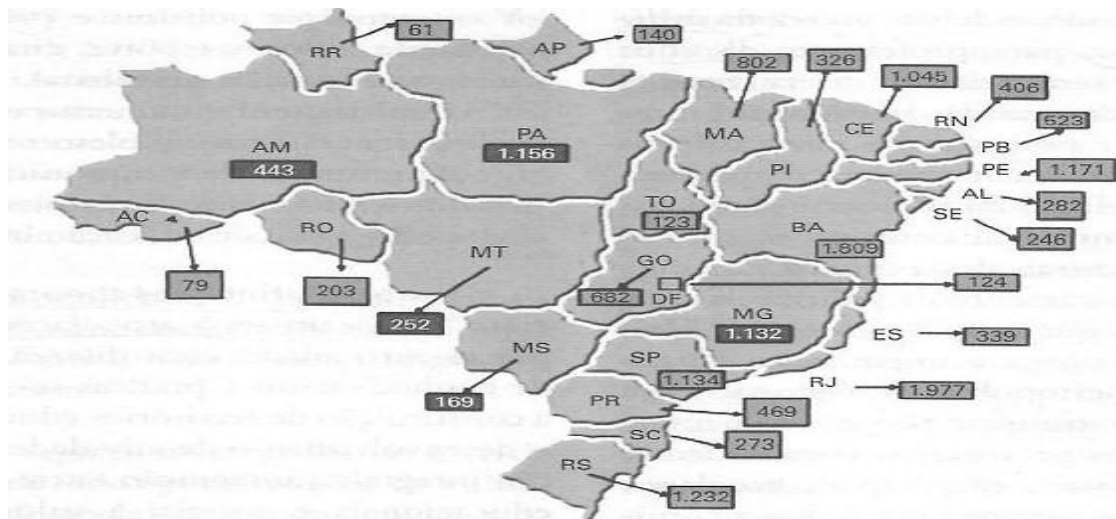
Capitais, regiões metropolitanas e territórios marcados por situações de vulnerabilidade social que requerem a convergência prioritária de políticas públicas; cidades-polo para o desenvolvimento regional em estados brasileiros com densidade populacional abaixo dos parâmetros anualmente estabelecidos; cidades com 200.000 habitantes (2008), 163.000 habitantes (2009), 90.000 habitantes (2010) e 18.800 habitantes (2011).

A centralidade do IDEB na avaliação dos resultados e o condicionamento da liberação de recursos à assinatura do Plano de Metas Todos Pela Educação é uma expressão do alinhamento do PME ao modelo gerencialista neoliberal. De acordo com Silva (2012a, p. 12):

O Estado brasileiro, desde as reformas gerenciais realizadas a partir da década de 1990, vem se organizando segundo as orientações neoliberais de minimização, descentralização e desresponsabilização. A gestão do Programa Mais Educação é um exemplo de que tais orientações podem mudar de forma, sem alterar o conteúdo. No entanto, duas questões são centrais no modelo de gestão do Mais Educação: apesar de preconizar instâncias descentralizadas de gestão (os fóruns interministeriais, metropolitanos e locais), a centralidade do IDEB na avaliação dos resultados e o condicionamento da liberação de recursos à assinatura do Plano de Metas Todos Pela Educação, revela o alinhamento do programa ao modelo gerencialista neoliberal.

De acordo com Moll (2012), no ano de 2011 estava previsto atender “15.018 escolas em 1.354 municípios de todos estados da federação e Distrito Federal e investir, por meio do

Programa Dinheiro Direto na Escola, cerca de R\$ 566.000.000,00”. O mapa abaixo bem expõe o atendimento do PME em todas as unidades da federação.



Fonte: Moll (2012, p. 136)

Analisando esse contexto, percebe-se que há um crescimento gradativo do atendimento do PME. Para o ano de 2012 até 2014, de acordo com Moll (2012, p. 136), pretende-se dar ênfase as escolas do campo:

Para o período 2012-2014, o Programa Mais Educação tem a previsão de ultrapassar as 32 mil escolas públicas, chegando às escolas do campo e compondo as ações do grande esforço de enfrentamento das profundas desigualdades sociais articuladas pelo Governo Federal por meio do Programa “Brasil sem miséria”.

Atenta-se aos próximos passos do PME, ainda nessa pesquisa e em pesquisas futuras. Pretende-se dar ênfase ao aspecto de sua inserção na educação do campo, pois se entende legítima e necessária ampliação das possibilidades educacionais dos que moram no campo, assim como as possibilidades da luta pela terra. Voltando aos critérios para a definição do público atendido, segundo Brasil (2009b, p. 13), prioriza-se:

estudantes que estão em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência; - estudantes que congregam seus colegas - incentivado e líderes positivos (âncoras); - estudantes em defasagem série/idade; - estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º/5º anos), nas quais há uma maior evasão transição para a 2ª fase; - estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), nas quais há um alto índice abandono; - estudantes de séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência.

Segundo Brasil (2009b), a escola tem autonomia para definir quantos e quais alunos participarão das atividades, sendo o desejável, quanto à participação dos alunos, que todos pudessem participar, ou seja, almeja-se a universalização. Analisou-se que a universalização é

amplamente urgente, o que não está acontecendo. A universalização da educação é necessária e fundamental para o projeto de cultura de formação dos alunos. Todos devem ter a possibilidade de estudar, de se apropriar do conhecimento historicamente construído pela humanidade, inclusive no que se refere ao Esporte e ao Lazer. O PME ainda não resolveu o problema da universalização do acesso e tende à continuar não conseguindo, já que se alinha aos mandos e desmandos do capital.

De um modo geral, segundo Brasil (2007), o PME traz a tentativa de superar a centralização da escola formal no processo de escolarização. Uma estratégia para fortalecer o programa é a sua ação interministerial e intersetorial. O PME avança nessa perspectiva, pois agrega ações em diversos ministérios, como já se apontava na portaria de instituição do programa:

Art. 4º Integram o Programa Mais Educação ações dos seguintes Ministérios: I - Ministério da Educação; II - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; III - Ministério da Cultura; e IV - Ministério do Esporte. (p. 3) (...) Art. 5º O Programa Mais Educação será implementado por meio de: I - articulação institucional e cooperação técnica entre Ministérios, Secretarias Federais e entes federados, visando a criação de um ambiente de interlocução e o estabelecimento de padrões de referência para o cumprimento das finalidades previstas no art. 2º desta Portaria. (Brasil, 2007a. p. 1).

É importante mencionar que atualmente mais dois ministérios e duas secretarias têm suas ações compreendidas pelo Programa Mais Educação, ou seja, o do Meio Ambiente (MMA) e o da Ciência e da Tecnologia (MTC), a Secretaria Nacional de Juventude e da Assessoria Especial da presidência da República:

O Programa MAIS EDUCAÇÃO traz a intersetorialidade em sua gênese, uma conquista da intervenção pública no campo educativo. Como visto anteriormente, trata-se de uma articulação entre os Ministérios da Educação, da Cultura, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte, da Ciência e Tecnologia, do Meio-Ambiente, da Secretaria Nacional da Juventude da Presidência da República com o objetivo de efetivar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens. A concepção de educação que sustenta o Programa afirma o potencial educativo de amplo espectro das políticas públicas setoriais: Assistência Social, Ciência e Tecnologia, Cultura, Educação, Esporte, Meio Ambiente. (BRASIL, 2009c, p. 23).

O modelo interministerial parece ser uma alternativa para sanear, não definitivamente, os “cânceres” burgueses impostos à educação no Brasil, sobretudo a ausência de um sistema nacional e a legislação vaga e pouco elaborada no que se refere à educação. O grande risco de políticas de governo é que elas podem acabar em um governo futuro, por outro lado, é necessário e importante que as ações sejam conjuntas, articuladas e deem conta das diversas dimensões humanas, mas também que se tornem políticas de Estado.

Arroyo (2012) confirma a relevância dada ao PME ao afirmar que seria um dos programas que ocupa a centralidade no MEC e em escolas e redes municipais e estaduais, sendo a materialização da ampliação do dever político do Estado e do sistema educacional. O PME foi instituído pela portaria interministerial 17/2007 e é considerado como um programa “carro chefe” para as políticas de Educação Integral, ou seja, é um programa prioritário do MEC e que engloba outros programas, em uma estratégia interministerial e intersetorial.

Nessa perspectiva, segundo Brasil (2009a), os desenhos interministerial e intersetorial se justificam a partir da necessidade de promover maior articulação entre as atividades desenvolvidas no campo da educação formal e os demais setores como o da saúde, cultura, Esporte, Lazer, justiça, etc. Segundo MEC (2009a), deve-se considerar dois conceitos que poderiam contribuir para o entendimento da atual proposta de Educação Integral, ou seja, a intersetorialidade e a governança. Assim, explica-se que a intersetorialidade impõe-se como necessidade e tarefa, que se devem ao reconhecimento da desarticulação institucional e da pulverização na oferta das políticas sociais, para articular os componentes materiais e ideais das políticas, ou seja, superar “cânceres” do Estado burocrático e patrimonialista brasileiro.

A justificativa do programa perpassa pelo discurso que tais políticas setoriais se alinham no compromisso com a necessidade de garantir o direito de toda criança brasileira, como proteção e desenvolvimento integral. Estes direitos são tidos como “novos direitos sociais”. A lógica da intersetorialidade pertinente ao Programa Mais Educação, assim como nas experiências que o antecederam, refere-se a um propósito comum, ou seja, garantir Educação Integral às crianças, adolescentes e jovens. Assim, de acordo com BRASIL (2009a, p. 25):

A articulação entre Educação, Assistência Social, Cultura e Esporte, dentre outras políticas públicas, poderá se constituir como uma importante intervenção para a proteção social, prevenção a situações de violação de direitos da criança e do adolescente, e, também, para melhoria do desempenho escolar e da permanência na escola, principalmente em territórios mais vulneráveis. (...) Focando especificamente a política educacional, a Educação Integral, na perspectiva presente nesses marcos legais, pode transformar a escola em contexto mais atrativo e adequado à realidade e às demandas de crianças e de adolescentes brasileiros e de suas famílias, pois permite, a essa instituição, suplantar possíveis ideias de “hiperescolarização” ou de instituição total e, aos governos, integrarem e ampliarem a cobertura de suas ações sociais. (...) A Educação Integral, nesta proposta em construção, não replica o mesmo da prática escolar, mas amplia tempos, espaços e conteúdos, buscando constituir uma educação cidadã, com contribuições de outras áreas sociais e organizações da sociedade civil.

Analisando o texto, fica mais uma vez clara a perspectiva de proteção social, de focalização das ações, a partir da defesa de uma educação cidadã. Essa perspectiva precisa ser ampliada caso se queira que o PME seja a ampliação das possibilidades educativas da classe

trabalhadora e da luta pela hegemonia. De acordo com Silva e Silva (2012), o PME se aproxima de princípios neoescolanovistas, neotecnicistas e, assim, do neoliberalismo. Sobre esses elementos, Saviani (2011, p. 439) menciona que:

Nesse modelo de gestão, estão presentes os seguintes princípios e valores neoescolanovistas: “relação escola-comunidade”; “ampliação das funções da escola”; “relação com as redes sociais”; “valorização da diversidade”; “participação dos pais”; “ampliação do conceito de escola” incluindo as “instituições não-escolares”; “territórios educativos”. Esta concepção de “educação integral em tempo integral”, se expressa como uma versão pós-moderna e neoliberal de educação, uma vez que, “(...) isolada e sem horizonte político, a resistência é acometida de desesperança e, aos poucos, é reconvertida à mesmice a que se opunha. É aqui onde o pós-modernismo encontra o neoliberalismo. O primeiro desmobiliza, o segundo ocupa o vazio” (FREITAS, 2005, p.18). E, da mesma forma que no vazio promovido pelo ideário escolanovista, o tecnicismo se estabeleceu, o vazio produzido pelo ideário neoescolanovista (pós-moderno), consolida-se o neotecnicismo (neoliberal), através do qual: “Redefine-se, portanto, o papel do Estado como das escolas”

No que se refere à questão do desenho do PME referente aos macrocampos, a operacionalização do programa em nível local começa pela divisão das atividades em 10 macrocampos, que de acordo com Brasil (2009b, p. 9) seriam:

Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Educomunicação; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; Educação Econômica.

Sobre essa questão dos macrocampos, Destaca-se que quando o programa foi instituído eram oito (8) macrocampos e que se teve o acréscimo de 2, ou seja, mais uma prova do esforço em fortalecer as ações deste. Conforme Moll (2012, p. 133):

Materializa esse plano um conjunto de 10 macrocampos (eram 8 em 2008) que apresentam cerca de 60 atividades, das quais cada escola escolhe cinco ou seis que apontam para ampliação do horizonte formativo e podem converter-se em aportes curriculares significativos na ampliação e na reorganização cotidiana do tempo escolar.

Contudo, percebe-se que ainda é incipiente a atenção dada ao macrocampo Esporte e Lazer pelo MEC, apesar de empiricamente se analisar que, do ponto de vista local, este macrocampo seja bastante solicitado por professores e alunos, tal como se perceberá no capítulo 3, ou seja, na análise dos dados da pesquisa. Recentemente, ocorreu a divulgação de um material provisório de orientação didática e metodológica para o macrocampo Esporte e Lazer. Gostaríamos de ter analisado esse material, mas não foi possível devido ao tempo.

No que se refere ao Ministério do Esporte, este tem conjugado esforço em torno do Programa Segundo Tempo e sua inserção no PME. Contudo, ainda se analisará mais esse macrocampo, inclusive em sua relação com o PST. Em linhas gerais, percebe-se que

normalmente se menciona que o Esporte é relevante para a socialização dos alunos, integração, para o aprendizado motor e a manutenção da saúde. Essa visão do Esporte é fragmentada e reflete uma visão burguesa de mundo, uma visão alienante e reificante. Defendemos o esporte enquanto um elemento cultural inserido no processo histórico do ser humano e assim deve ser tratado, ou seja, o aluno tem que saber sobre o Esporte e não apenas praticá-lo. Ainda se voltará a essa questão.

Em relação ao desenvolvimento das atividades no PME, segundo Brasil (2009b), quanto a quem desenvolve as atividades do programa, mencionam-se os profissionais da educação, os educadores populares, estudantes e agentes culturais (monitores, estudantes universitários como formação específica nos macrocampos). No PME, existe a figura do professor comunitário, o qual é destinado a coordenar a oferta e a execução das atividades, acompanhar a gestão pedagógica e administrativa do programa, consolidar o diálogo com a comunidade, mapear as possibilidades de parcerias. A secretaria de educação é quem designa o professor, que deve ter, preferencialmente, quarenta (40) horas semanais. Quando o PST era oferecido sob orientação do instituto Ayrton Senna, a perspectiva do voluntariado era mais evidente, atualmente são monitores, bolsistas, e a recomendação é que sejam acadêmicos de educação física.

Em relação ao professor comunitário e à aproximação com a comunidade, neste novo processo haveria diversos saberes que seriam ou fariam parte dos capitais social e cultural presente nas comunidades. Tais capitais seriam uma fonte de bens e serviços, que beneficiariam a todos os envolvidos, relacionando-se possibilidades diversas de oportunidades de aprendizado. Tal como já se analisou no tópico sobre Educação Integral, trata-se de criar a ilusão de que a solução dos problemas sociais e educacionais seria de ordem local, associando-se a iniciativas individuais em comunidades, limitando o conhecimento escolar “a uma perspectiva instrumental e imediatista”.

Para Moll (2011), entre as atribuições do professor comunitário está o ato de melhorar a relação entre a escola-família-comunidade, melhorar o diálogo com o aluno, promover a comunicação local, estabelecer e implementar estratégias de atendimento aos alunos, participar das reuniões pedagógicas da escola, acompanhar os trabalhos desenvolvidos nas oficinas e manter registros avaliativos dos alunos. A escolha dos professores é feita a partir das demandas de cada escola.

Ainda sobre o professor do PME, Moll (2011) menciona que trata-se de uma questão relacionada fortemente à ampliação de recursos destinados à educação refere-se ao tempo integral dos professores e demais profissionais dedicados à educação pública, ou seja, o

professor tem que ter o direito de ser lotado em uma escola apenas e tenha todo o apoio para desenvolver bem o seu trabalho, considerar-se-á esse elemento amplamente necessário e foi constatado, na pesquisa de campo, que isto ainda não acontece.

Para Moll (2012, p. 139):

Uma escola de tempo integral que pretenda construir uma pauta curricular de educação integral deverá contar com “professores integrais” que possam dedicar-se aos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes, ao seu acompanhamento, ao trabalho coletivo na escola, ao diálogo com seus pares, ao preparo do material didático-pedagógico, ao diálogo com a comunidade, além de poder usufruir das possibilidades culturais, estéticas, literárias, tecnológicas que lhes permitam construir pontes com o universo simbólico de seus estudantes.

Silva e Silva (2012) mencionam que há a indução ao surgimento da figura do voluntário para a realização das ações do programa, portanto, a questão do voluntariado é problemática e contraditória, por isso chamada de voluntariado parcial. Os autores também mencionam o discurso de trazer a vida dos educandos para a escola e articular isso com a comunidade, entendendo a escola como uma “micro-sociedade”, capaz de proporcionar o desenvolvimento de experiências democráticas, ou seja, a perspectiva pragmática liberal. Para Silva e Silva (2012, p. 5):

No entanto, para promover essa relação escola-comunidade, o Mais Educação propõe uma ressignificação em relação à proposta do pragmatismo liberal, através da ampliação do conceito de instituição escolar. Fundamenta-se na ideia de interação de saberes escolares e comunitários, e de interculturalidade. Porém, é possível considerarmos que tal ressignificação abre espaço para mais um movimento de desresponsabilização do Estado no que se refere à construção e ampliação física de escolas, já que a relação escola-comunidade nesta proposta, deve se dar através do apoio das “redes sociais” constituídas por espaços não institucionais de educação, para além dos muros da escola.

Esta perspectiva é associada à pedagogia nova, que teria a diferença como centralidade no processo social e pedagógico, pautando-se numa biopsicologização das diferenças e se deslocando do âmbito da essência para a existência humana, o que teria gerado consequências mais negativas do que positivas para a educação brasileira. Silva e Silva (2012, p. 6) falam que o tema da diversidade que permeia a justificativa da aproximação entre escola e comunidade teria hoje um tom pós moderno, porém fazem uma ressalva:

Agora o tema da diferença e da diversidade, assume o tom pós-moderno, pela via dos denominados Estudos Culturais. Isso fica mais evidente quando o MEC/Secad se refere à questão do currículo. É no caderno Rede de Saberes MAIS EDUCAÇÃO: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral (Série Mais Educação), publicado também em 2009, que o MEC/Secad propõe uma educação integral intercultural. De acordo com este documento a proposta foi inspirada na ideias de alguns antropólogos e pensadores da cultura contemporânea, (...) autores que ajudam

a compreender as condições atuais das trocas culturais pensando o problema a partir da inter-relação entre culturas”. A proposta central é a que o currículo parta das diferentes realidades, possibilitando o diálogo entre as diferentes culturas, relacionando os “saberes comunitários” com os “saberes escolares”.

Silva e Silva (2012) ainda mencionam, citando Saviani (2009), que o PME, ao assumir um formato aberto, aproxima-se da perspectiva da escola nova de áreas de saberes, que, em nova face pragmática, alinhou-se à perspectiva de aprender a aprender, ou seja, alinha-se à uma das maiores contradições do capital, tal como o desemprego estrutural. Nesse ponto, reitera-se a necessidade de uma intencionalidade diferente, transformadora que requer uma concepção transformadora de educação, fundamentada no materialismo histórico dialético, na pedagogia histórico crítica e busca favorecer a luta dos trabalhadores pela hegemonia.

Contudo, concentra-se a atenção agora para o elemento dito “social” do programa, ou seja, aqui se reitera que o PME se caracteriza como política pública social, segundo Brasil (2009a), pois é uma política educacional, mas, além disso, engloba outros programas também intitulados de políticas sociais. Assim, justifica-se a necessidade de Educação Integral no Brasil hodierno devido às desigualdades sociais, o que relaciona as políticas de Educação Integral aos esforços para o combate à pobreza. Tal como se analisou anteriormente, a preocupação com o elemento social é intencional por parte da burguesia, através dos organismos multilaterais. Por tornar a sociedade refém do sistema mundial financeiro, a sociedade é obrigada a seguir essa linha. Todavia, é necessário ir à raiz do problema social, a raiz da desigualdade, ou seja, lutar contra a exploração capitalista.

De acordo com Silva e Silva (2012), as iniciativas em torno da educação brasileira são postas no sentido de institucionalizar a ampliação das funções da escola. Está se mudando o formato da escola, além de se estar associando a instrução escolar a ação no campo da socialização primária e da integração social de contingentes da população.

Nesse sentido, Brasil (2009a) defende a ideia de redes sócio-educativas, ou seja, justifica-se que a escola não seria suficiente para tal proposta de Educação Integral e, por isso, seria necessário reconhecer como espaços educativos, as praças, bibliotecas, teatros, cinemas, etc. Segundo Moll (2011), sobre essa questão do espaço escolar, no PME defende-se uma nova perspectiva de espaço, propondo a cidade como espaço educativo, baseando-se no conceito de cidade educadora. O objetivo seria melhorar a capacidade educativa, tanto na educação formal, quanto na educação informal. Sobre essa questão, ao invés do reconhecimento da cidade como espaço educativo, analisamos necessária a construção de infraestrutura na escola, construção de espaços públicos, de bibliotecas, teatros, ginásios. Por

outro lado, são incontestes as dificuldades, sobretudo a interferência burguesa no Brasil para que esses espaços existam em quantidade reduzida.

Abre-se um parêntese para falar da cidade educadora e sua origem em Barcelona. Segundo Antonio Fernandes *et al* (2007), a cidade de Barcelona é um polo dinamizador e irradiador desta problemática, que vem ganhando maior relevância devido ao processo de urbanização acelerada. Assim, há a necessidade de reconhecer que a cidade teve um papel ativo e determinante na educação, conforme expõe Fernandes *et al* (2007, p.6):

Verificamos que a atividade do município tem evoluído no sentido de promover um projeto educativo de cidade, envolvendo um leque extenso de instituições públicas e privada de Barcelona, por exemplo, o Teatro Liceo (o teatro lírico de Barcelona), o Museu Picasso, a Casa da Música, e outras instituições relevantes como universidades, centros hospitalares, escolas e outros serviços públicos. Constatamos que este projeto educativo é suportado por uma organização flexível e de geometria variável, coordenada pelo Instituto de Educação Municipal

Em relação ao tempo escolar, Moll (2011) destaca as políticas de Educação Integral, ou seja, a superação da dicotomia entre o turno e contraturno escolar. É importante ressaltar novamente que se almeja a ampliação do tempo escolar e a melhoria da modalidade de Educação Integral, ou seja, a formação integral do aluno. Contudo, para Moll (2012, p. 133), a ampliação do tempo escolar seria importante para a ampliação das possibilidades educativas, posto que:

Um aspecto estruturante da identidade do Programa Mais Educação é sua preocupação em ampliar a jornada escolar modificando a rotina da escola, pois sem essa modificação pode-se incorrer em mais do mesmo, sem que a ampliação do tempo expresse caminhos para uma educação integral. (...) Nessa mesma perspectiva, inscreve-se o desafio de superar o paralelismo entre turno e contraturno e de fazer interagir o que pode parecer “dois currículos”. (...) Não se trata, portanto, de criar novas disciplinas ou de simplesmente ampliar a carga horária dos atuais componentes curriculares, mas de rearticulá-los a partir da perspectiva explicitada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos. (Moll, 2012, p.133).

Considerando que o PME visa à ampliação da jornada escolar na perspectiva da Educação Integral, segundo Brasil (2009b, p. 7), via MEC, o ideal da Educação Integral seria:

O ideal da Educação Integral traduz a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens.

Ainda sobre a questão do tempo e do espaço escolar, está-se de acordo com a análise de Arroyo (2012), quando este defende que a infância-adolescência popular está perdendo o

direito a viver o tempo da infância, por isso, é necessário que o direito a tempos dignos de um justo viver passe a ser visto como um dos direitos mais básicos. Além disso ou em prol disso, em um primeiro momento, é necessário que o Estado construa espaços públicos de tempo de um viver digno da infância-adolescência, posto que:

O direito a uma vivência digna do tempo da infância é precário quando as condições materiais de seu viver são precárias: moradia, espaços, vilas, favelas, ruas, comida, descanso. Ou quando as condições e estruturas familiares de cuidado e proteção se tornam vulneráveis, inseguras ou são condenadas a formas indignas de sobrevivência. As relações humanas, familiares, de cuidado e proteção dos tempos da infância são ameaçadas quando as condições sociais, materiais e espaciais se deterioram (ARROYO. 2012. p. 34).

De acordo com Silva e Silva (2012), há o consenso de que mais tempo na escola possibilita novas oportunidades de aprendizagens. Todavia, a ampliação do espaço educacional aos “espaços educadores” das “cidades educadoras” é uma perspectiva peculiar do PME, que amplia possibilidades educativas relacionais com a cidade e ao mesmo tempo abre possibilidade desresponsabilização do Estado pela construção de novos espaços. Em um contexto de redução dos gastos ditados por um Estado neoliberal, seria um verdadeiro sacrilégio ao credo hegemônico. Evidencia-se a perspectiva de transferir a responsabilidade de solução dos problemas das cidades mais uma vez para as escolas e vice e versa.

De acordo com Arroyo (2012), o PME é um programa que carrega grande intencionalidade de reconstrução da educação no país, mas ao mesmo tempo possui um caráter assistencial, de atendimento imediato de demandas que o Estado ainda não deu conta de suprir, como a construção de espaços e equipamentos atrelados aos programas de Esporte, Lazer e culturais em geral. Contudo, a construção de espaços deveria ser prioridade no PME, mas não tem sido.

Moll (2011) discorre sobre as políticas de Educação Integral no sentido de discriminação positiva, pois estas políticas priorizariam os alunos com dificuldades de aprendizagem, dificuldades sociais, que moram nas periferias das grandes cidades brasileiras. Esta Educação Integral seria como uma política formativa e afirmativa. Segundo Brasil (2009a), ao instituir o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e fixar metas para o desempenho escolar, o Ministério da Educação induziu ações sobre territórios considerados prioritários, com predominância nas regiões Norte e Nordeste. No entanto, tal como já se analisou, Silva e Silva (2012b, p. 2) versam que o motor para a criação e continuidade do PME é a necessidade de superação dos resultados obtidos pelas escolas públicas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, conforme exposto a seguir:

(...) o motor para a criação e continuidade do Programa Mais Educação é a necessidade de superação dos resultados obtidos pelas escolas públicas no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Sendo assim, o que legitima a criação do Programa é a crença na possibilidade de melhoria dos resultados do desempenho em português e matemática das escolas públicas brasileiras. Esse elemento foi o que norteou o Programa, desde a seleção dos primeiros municípios e escolas que seriam contemplados com a sua implantação até a avaliação da qualidade alcançada em função de seus resultados (p. 2).

Todavia, Arroyo (2012), menciona que é necessário que o PME carregue o significado de valorização daqueles que até hoje foram tratados como inferiores, que tiveram menos oportunidades. O autor complementa sua análise afirmando que para que o PME seja uma política afirmativa, de reconhecimento, é necessário superar as formas de pensar as infâncias-adolescências populares. Não se considera esse caráter de política social pernicioso em si, mas sim pela sua gênese, ou seja, pelos objetivos que levaram a existir políticas sociais, ou seja, a necessidade de atender demandas populares estabilizando tensões sociais sem grandes ônus. Tal como menciona Saviani (2008a), é necessário lutar, em caráter imediato, por políticas sociais, como o PME, mas é preciso lembrar que este tipo de política se faz relevante porque o metabolismo da sociedade em que se vive pressupõe e promove a exploração humana.

Voltando a tratar a diferença entre Educação Integral e de tempo integral como pressuposto para melhor entendimento da questão temporal, deve-se dar ênfase à Educação Integral como referente à formação em si, a qual deveria ser plena, em todos os aspectos humanos, desde a formação intelectual, passando pelo trabalho, socialização da cultura, dos conhecimentos construídos historicamente construídos pela humanidade. Por outro lado, a educação de tempo integral se refere diretamente à ampliação do tempo das atividades na escola.

Segundo Arroyo (2012), é necessário oferecer mais tempo, mas não na mesma escola, pois, caso se mantenha o mesmo tipo de educação e o mesmo tipo de escola, estar-se-ia perdendo a oportunidade de mudar o sistema escolar. Portanto, é necessário repensar e reconstruir a educação brasileira, os conteúdos, as didáticas, as avaliações, etc. Para o autor isso fará com que os alunos “recuperem seu viver, sua condição corporal, espacial, temporal inseparáveis do direito ao conhecimento, à cultura, aos valores, à formação plena como humanos”.

Contudo, para Arroyo (2012, p. 43), é necessário:

(...) repensar e reorganizar toda a lógica em que planejamos o tempo-espaço, desde a enturmação até a sequenciação dos conteúdos, das aprendizagens e das avaliações. Repensar radicalmente os rituais de reprovação-repetência, as rupturas de sequências temporais, de desrespeito às especificidades de cada tempo mental, cultural, identitário, humano. Somos obrigados a articular os tempos-espaços no ordenamento

curricular e os tempos-espacos do viver concreto, do indigno e mal-viver das infâncias-adolescências dos educandos.

No que concerne ao financiamento, o ordenamento jurídico que trata da educação em tempo integral carece de maiores detalhes, com vistas a coibir possíveis tentativas de uso da verba pública para financiar ações voltadas à ampliação do tempo escolar que se distancie dos objetivos de formação integral aqui debatidos. Contudo, a Lei nº 11.494/2007 que instituiu o FUNDEB determina que o regulamento irá dispor sobre a educação básica em tempo integral e sobre os anos iniciais e finais do ensino fundamental (Art.10, § 3º), indicando que a legislação decorrente deverá normatizar essa modalidade de educação. (BRASIL, 2009a).

De acordo com Moll (2012), o investimento por meio do PDDE (no quadro abaixo se apresentam os investimentos de 2008, 2009 e 2010) apontaria o compromisso do MEC na construção da agenda da Educação Integral. Vejam-se os dados no quadro abaixo:

ANO	2008	2009	2010
Escolas Estaduais	32.039.722,20	76.707.331,09	182.195.986,76
Escolas Municipais	24.768.554,20	81.708.437,63	205.064.947,06
Totais	56.808.276,40	158.415.768,72	387.329.933,84
Fonte: Ministério da Educação.			

Fonte: (Moll, 2012. p. 134).

Percebe-se, de acordo com os dados, que houve o crescimento dos investimentos com a agenda da Educação Integral entre 2008 e 2010. Por outro lado, isso não é suficiente, pois o investimento em educação no país deve ser o suficiente para as demandas atuais e para sanar o atraso histórico de falta de investimento nessa área.

Segundo Brasil (2009a), defende-se a elevação dos recursos destinados à educação de 3,9% para 6% a 7% do PIB. Este aumento seria fundamental e suficiente para o alcance de patamares de qualidade na ampliação da Educação Integral. Alinha-se à defesa de 10% do PIB para educação por entender que se trata de meta do PNE a ser concretizada em até 10 anos, a qual foi aprovada pela Câmara durante tramitação do Plano Nacional de Educação (PNE). O Brasil precisa investir em educação, na perspectiva de futuro de seus jovens, na remuneração de seus professores, na infraestrutura das escolas e universidades, em programa de Esporte e Lazer, no PME, na produção de tecnologia, etc. Contudo, a garantia dos 10% é um passo fundamental para a efetivação da educação como prioridade da educação no país.

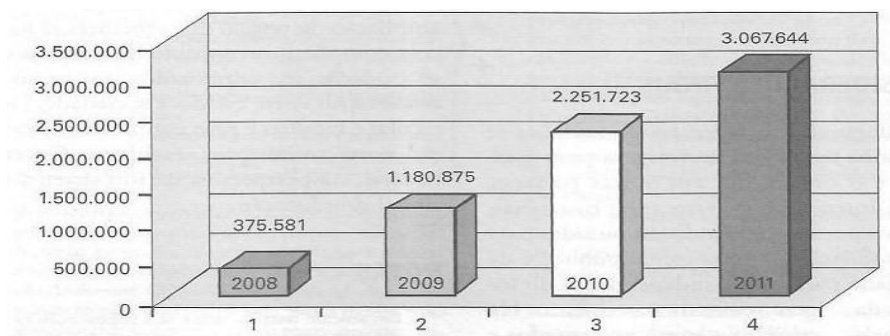
Em relação aos fundos de financiamento, a criação do FUNDEF e do FUNDEB, sobretudo este último instituído no âmbito do PDE, teria ampliado as possibilidades de oferta da Educação Integral, pois, conforme versa Brasil (2009a, p. 13):

O FUNDEB ampliou as possibilidades de oferta de Educação Integral ao diferenciar os coeficientes de remuneração das matrículas, não apenas por modalidade e etapa da educação básica, mas também pela ampliação da jornada escolar. Além de considerar o tempo integral como possibilidade para toda a educação básica nacional, o FUNDEB associa maiores percentuais de distribuição de recursos, evidenciando uma tentativa de garantir o real direito à educação em tempo integral. Nesse sentido, o FUNDEB, ao conceder um maior aporte de recursos à educação em tempo integral, busca, entre outros aspectos, responder aos objetivos gerais do Ministério da Educação de estabelecimento de políticas públicas voltadas à universalização da educação com qualidade social.

A partir do diálogo com Arroyo (2012), as políticas e o sistema escolar têm operado por vezes no sentido de desvirtuar programas, como o PME. Ainda sobre o financiamento para a Educação Integral, em linhas gerais, advém do FUNDEB, além de verbas específicas disponibilizadas pelo FNDE, como no caso do PDDE, que viabiliza o Programa Mais Educação. O FUNDEB abarca toda a educação básica e seria mais abrangente que o antigo fundo da educação, o FUNDEF, que privilegiava a maior parte de seus recursos ao ensino fundamental. Contudo, com o FUNDEF se buscou ampliar o financiamento da educação e se estabeleceu um valor mínimo para o gasto anual em educação. Já com o FUNDEB, ter-se-ia alcançado avanços fundamentais para a educação pública brasileira, conforme preceitua Arroyo (2012, p. 75):

Criado em 2007 em substituição ao Fundef, o Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) é notadamente mais abrangente e dotado de maiores fontes de recursos. Assim, se o Fundef priorizava o investimento no ensino fundamental, o Fundeb abarca, além deste, as etapas da educação infantil, ensino médio e educação de jovens e adultos, ou seja, toda a educação básica. A destinação de impostos e o complemento de recursos feitos pela União também aumentaram (20% contra 15% do antigo fundo), de modo a complementar o repasse de recursos para os Estados que venham a se situar abaixo do valor mínimo estipulado. Em 2006, seu último ano, o Fundef movimentou em torno de 35,5 bilhões de reais; as estimativas são de que o Fundeb tenha movimentado, em 2010, cerca de 83 bilhões.

Voltando a análise ao atendimento do PME, foram 15.018 escolas que aderiram ao PME no ano de 2011 e 3.067.644 estudantes em atividades. Assim, a partir destes dados, tem-se o seguinte quadro (dos anos 2008, 2009, 2010 e 2011) sobre a evolução da inclusão de estudantes, conforme a seguir:



Fonte: Moll (2012, p. 143).

Segundo Moll (2012), há uma discordância de dados em relação aos dados fornecidos pelo MEC e os dados do Censo Escolar/INEP de 2010. O segundo aponta 850.000 mil matrículas, configurando a permanência na escola por 7 horas diárias nos cinco dias da semana. Portanto, o número de estudantes declarados no Censo é inferior ao número de estudantes participantes do PME. Mesmo com tal discordância, percebe-se um crescimento (em relação as 424 mil matrículas de 2009).

Torna-se evidente que ainda não há universalização do atendimento nas experiências que acontecem no Brasil e no próprio PME, pois as escolas não têm a capacidade de atender, ainda, a todos os matriculados. Compreende-se que é um processo e que não se chega a todos os objetivos de forma rápida. Mas a universalização é fundamental, tanto na situação de cada escola como na situação de toda a população. Defende-se que todos devem ter acesso à Educação Integral e, assim, é fundamental a ampliação para a disponibilização de 10% do PIB para a educação. Portanto, entende-se que a universalização é um pressuposto básico e que já deveria estar garantida.

Ao se analisar questões importantes e pertinentes ao papel do Estado e sua relação com a materialização do PME, vê-se que o Estado tem um papel de indutor, mas é necessário considerar, a partir da possibilidade de efetivação da Educação Integral, dois princípios fundamentais: “direito de todos” e “dever do Estado”. Contudo, Brasil (2009) destaca que esses dois princípios devem ser considerados juntamente com a importância da família e a colaboração da sociedade.

De fato, o Estado tem que ser o agente central na implementação de políticas sociais e no exercício do poder público, mas um Estado ampliado e que sofra a intervenção direta e frequente das classes trabalhadoras, que possa garantir a educação a todos, que permita a luta e as possibilidades de hegemonia dos trabalhadores. É necessário lembrar que o Estado brasileiro é um caso diferente e altamente complexo e que em tempos neoliberais ocorre a

desresponsabilização da função reguladora, mas também um grande embate hegemônico, assim como ocorrem mudanças significativas em seu trato regulatório.

Segundo Arroyo (2012), o PME é uma resposta tardia do Estado a anseios populares pelo direito a um justo e digno viver da infância-adolescência popular, ou seja, uma inversão de prioridades na educação brasileira. Espera-se que o PME vire política de Estado, obrigatória para toda a infância-adolescência popular. Para Arroyo (2012, p. 35), somente políticas compulsórias de Estado garantirão o avanço da consciência do direito a tempos dignos de viver dessas infâncias. Saviani (2008a), contudo, explica que as políticas sociais apenas diminuem o nível de tensão sobre as desigualdades.

Assim, os usos e abusos de programas sérios são frequentes na política brasileira, levando os programas a entrarem nas lógicas tradicionais, ou seja, as políticas e o sistema escolar operam por vezes desvirtuando programas.

Nessa mesma lógica, de acordo com Adriano da Silva (2007) entende-se que as políticas de Educação Integral em geral e o PME, acaba se relacionando com elementos peculiares à ideologia da terceira via. As políticas públicas de caráter neoliberal hoje carregam esta ideologia. Veiculam o discurso da ampliação da participação da sociedade na aplicação das políticas e transferem a intervenção e a responsabilidade para a população. Para os ideólogos da terceira via, isso seria um canal de dialogo fraternal entre Estado e sociedade civil.

Ressalta-se a defesa da intervenção estatal nas políticas sociais, lembrando que a classe burguesa exerce sua hegemonia através, também, da educação (por exemplo, amenizar a situação de degradação ocorrida pela exploração e capitalista), políticas de educação elaboradas a partir do binômio pobreza-segurança. Isto tudo reafirma a promessa inclusiva da educação, submetida às exigências da lucratividade, bem como faz parte do programa de estabilização e reforma econômica, de privatização, desregulamentação e desnacionalização.

Por outro lado, verificam-se os eixos das políticas, como no PME, de alívio das tensões sociais, as políticas focalizadas no alívio da pobreza, com restrição dos gastos públicos e a geração de superávit primário por parte dos países endividados, além da mercantilização da educação ao considerar a lógica de mercado como elemento de eficiência dos sistemas de ensino, o que fragiliza a educação como direito.

De acordo com Da Silva (2007), os defensores da terceira via pressupõem uma rede de solidariedade, na qual a educação ganharia novas dimensões relacionadas com a comunidade. Esta educação suscitaria ao consenso, ou seja, o consenso da solidariedade na comunidade. A Educação Integral recebe a tarefa de tal perspectiva, quando se forjam parcerias com o

empresariado. A solidariedade burguesa é a caridade até o ponto que não se afetam os lucros, o “bolso” do burguês. Por outro lado, a solidariedade requer a igualdade, a justiça social, o fortalecimento e engrandecimento do gênero humano. A plena realização socialista do homem requer a supressão da apropriação privada dos meios de produção, assim como requer a eliminação da apropriação privatista, requer a superação da alienação econômica e política, o que se torna realidade diante da reabsorção dos aparelhos estatais pela sociedade.

Segundo Arroyo (2012), é necessário dar aos programas como o PME o significado político de valorização de representações sociais que até hoje foram inferiorizados. O PME teria o mérito de situar e se propor somar-se com essas presenças afirmativas dos setores populares. De acordo com o autor, os tempos-espacos precários forçam o povo brasileiro a viver nos limites humanos, liberdade e opções éticas. Se o PME propõe garantir o direito à educação e ao tempo de escola, terão de situar-se nesse novo contexto político. Portanto, terão de afirmar-se como políticas afirmativas, de reconhecimento da presença positiva dos coletivos populares. A partir de uma visão realista e aprofundada da vulnerabilidade social a que as infâncias-adolescências são condenadas, o PME deve se colocar como política afirmativa e a favor das demandas populares. Contudo, a educação pode fazer parte de um passo fundamental para o objetivo maior de transformação social substantiva, mas o PME não correspondido à essa possibilidade. Assim, as considerações de Arroyo só ganham relevância se forem no sentido da construção da sociedade socialista.

Portanto, é necessário entender a democracia como um processo, ou seja, como democratização, pois o que tem valor universal é esse processo de democratização que se expressa, essencialmente, numa crescente socialização da participação política, considerando que na fase de transição para o socialismo e no próprio socialismo realizado. De acordo com Coutinho (2008), o processo de democratização se manifesta na criação de uma nova ordem econômico-social e se desenvolve no interior da sociedade capitalista, porém, com novos elementos. Trata-se de suprimir as relações de produção capitalistas, de suprimir a dominação burguesa sobre o Estado, o que permitirá que esses institutos políticos possam alcançar o pleno desenvolvimento.

2.5 A LEGALIDADE INSTITUÍDA: PORTARIA NORMATIVA INTERMINISTERIAL Nº - 17, DE 24 DE ABRIL DE 2007

Esta portaria, segundo Brasil (2007), foi assinada por diversos ministérios e veio a institucionalizar o Programa Mais Educação, que visa desenvolver a Educação Integral, por

meio de atividades no contraturno escolar. Os ministérios que participaram do processo de institucionalização são o MEC, o Ministério de Estado e Desenvolvimento Social e Combate à Fome, O Ministério do Esporte e o Ministério da Cultura. Com isso, percebe-se no documento a afirmação de que houve uma grande mobilização em prol da criação de uma política de Educação Integral.

As políticas de diversos ministérios (tal como o PST do Ministério do Esporte) passaram a fazer parte de um programa amplo ou “guarda chuvas”, ou seja, o PME, e, em geral, os programas oferecem atividades sócio-educativas no contra-turno escolar, que favoreceriam a ampliação da vivência escolar dos alunos, já que ao aumentar a jornada escolar, aumentam-se as atividades formativas e os espaços para as atividades. Assim, não se faz com qualidade a distinção entre Educação Integral e de tempo integral.

Sobre os marcos legais mencionados no documento, na portaria de 2007 se menciona o inciso II do artigo 87 da constituição federal, o artigo 34 da LDB (sobre a ampliação do período de permanência na escola), o estatuto da criança e do adolescente, lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 sobre a proteção de crianças e adolescentes. Trata-se, portanto, da participação da sociedade na garantia dos direitos à vida, à Educação, ao Esporte, ao Lazer, à cultura, etc.

Outro aspecto importante mencionado no documento é a responsabilidade da oferta do programa, ou melhor, da sua implementação, ou seja, esta seria responsabilidade da família, da comunidade, da sociedade e do poder público. Reforça-se, assim, uma busca pela participação de outros entes na implementação do PME. Tal como já analisado, estas perspectivas se inserem em contradições que precisam ser revistas e reconstruídas.

No artigo primeiro, trata-se dos objetivos, menciona-se que o objetivo geral do PME é o de contribuir para a formação integral de crianças, jovens e adolescentes. Mencionam-se, também, os campos que constituem o PME, incluído o Esporte e o Lazer:

Art. 1º Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. Parágrafo único. O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socio-culturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar

e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes.

No artigo 2º, o documento fala sobre as finalidades do PME, que seriam, ampliação do tempo e do espaço educativo, a expansão do ambiente escolar, contribuir para a redução da evasão, da reprovação e da distorção série e idade, tornar o atendimento educacional mais especializado, prevenir e combater as diversas formas de violência contra a criança, o adolescente e os jovens, promover o acesso destes à riqueza artística, literária e estética, assim como da diversidade cultural brasileira, estimular as praticas esportivas educacionais (as quais seriam direcionadas ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade), promover a aproximação entre escola, família e comunidade, promover a formação dos entes participantes do programa, ou seja, formação técnica e conceitual:

Art. 2º O Programa tem por finalidade:

I-apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa;

II-contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar;

III-oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais, integrado à proposta curricular das escolas de ensino regular o convívio com a diversidade de expressões e linguagens corporais, inclusive mediante ações de acessibilidade voltadas àqueles com deficiência ou com mobilidade reduzida;

IV-prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens, mediante sua maior integração comunitária, ampliando sua participação na vida escolar e social e a promoção do acesso aos serviços sócio-assistenciais do Sistema Único de Assistência Social - SUAS;

V-promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares;

V-estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer, direcionadas ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade;

VII-promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem a responsabilização e a interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar; e

VIII-prestar assistência técnica e conceitual aos entes federados de modo a estimular novas tecnologias e capacidades para o desenvolvimento de projetos com vistas ao que trata o artigo 1º desta Portaria. (p. 2 e 3).

No item V, menciona-se o estímulo a crianças, adolescentes e jovens para que mantenham uma interação efetiva em torno de práticas esportivas, a partir da justificativa que estas contribuiriam com o processo de desenvolvimento (humano, da cidadania e da solidariedade).

Na portaria de implementação do programa, menciona-se a relevância do macrocampo e Esporte e Lazer. Todavia, não se amplia esse debate e a referência que se faz é muito próxima do discurso “da prática do esporte que garante a cidadania”. A garantia do direito ao Esporte e ao Lazer pode ser um aspecto de emancipação política, mas não representa elementos de emancipação humana. No que se refere aos artigos três, quatro e cinco, reforça-se a perspectiva de proteção social e de gestão intersetorial e descentralizada:

Art. 3º O Programa Mais Educação promoverá a articulação de ações do Governo Federal que tenham como beneficiários crianças, adolescentes e jovens.

Art. 4º Integram o Programa Mais Educação ações dos seguintes Ministérios:

I - Ministério da Educação;

II - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome;

III - Ministério da Cultura; e

IV - Ministério do Esporte.

§ 1º Ações de outros Ministérios ou Secretarias Federais poderão integrar o Programa.

§ 2º O Programa Mais Educação poderá contar com a participação de ações promovidas pelos Estados, Distrito Federal, Municípios e por outras instituições públicas e privadas, desde que as atividades sejam oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens e que estejam integradas ao projeto político-pedagógico das redes e escolas participantes.

§ 3º A participação no Programa Mais Educação não exime o ente federado das obrigações estabelecidas em cada uma das ações dos Ministérios integrantes do Programa.

Art. 5º O Programa Mais Educação será implementado por meio de:

I - articulação institucional e cooperação técnica entre Ministérios, Secretarias Federais e entes federados, visando a criação de um ambiente de interlocução e o estabelecimento de padrões de referência para o cumprimento das finalidades previstas no art. 2º desta Portaria.

II - assistência técnica e conceitual, por parte dos Ministérios e Secretarias Federais integrantes do Programa, com ênfase na sensibilização e capacitação de gestores e fomento à articulação intersetorial local;

III - incentivo e apoio a projetos que visem à articulação de políticas sociais para a implementação de atividades sócio-educativas no contraturno escolar, com vistas a formação integral de crianças, adolescentes e jovens.

No que se refere às diretrizes para o apoio a projetos e ações, o que caracteriza o PME como guarda chuva, o artigo 6º sugere as seguintes orientações:

Art. 6º O Programa Mais Educação visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações sócio-educativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens e que considerem as seguintes orientações:

I-contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora;

II-promover a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que compõem o Programa e outras que atendam às mesmas finalidades;

III-integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes;

IV-promover, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais participantes, a capacitação de gestores locais;

V-contribuir para a formação, a expressão e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens;

- VI-fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não-governamentais e esfera privada;
- VII-fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros;
- VIII-desenvolver metodologias de planejamento das ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em regiões mais vulneráveis; e
- IX-estimular a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. .

No artigo 7º, sobre as competências dadas aos ministérios e secretarias federais, expõe-se a necessidade da articulação institucional e a cooperação técnica, a prestação de assistência técnica e conceitual, a capacitação de gestores e profissionais, os estímulos às parcerias nos setores públicos e privado e a sensibilização de outras parcerias:

- I- promover a articulação institucional e a cooperação técnica entre Ministérios e Secretarias Federais, governos estaduais e municipais, visando o alcance dos objetivos do Programa;
- II- prestar assistência técnica e conceitual na gestão e implementação dos projetos;
- III- capacitar gestores e profissionais que atuarão no Programa;
- IV- estimular parcerias nos setores público e privado visando à ampliação e ao aprimoramento do Programa; e
- V- sensibilizar e orientar outros parceiros visando à integração de suas ações em curso ao Programa Mais Educação.

Já no artigo 8º, o documento fala sobre as competências dos estados, distrito federal e municípios, os quais devem articular as ações de programas do governo federal em curso em nível local, articular ações com finalidades, mobilizar e estimular a comunidade local, colaborar com a qualificação e capacitação de docentes, técnicos, gestores e demais profissionais:

- I- articular as ações de programas do Governo Federal, em curso em seus territórios e populações, com vistas a ampliar o tempo e os espaços educativos, de acordo com os projetos político-pedagógicos de suas redes de ensino e escolas;
- II- articular, em seu âmbito de atuação, ações de outros programas de atendimento a crianças, adolescentes e jovens, com vistas às finalidades estabelecidas no artigo 2º desta Portaria;
- III- mobilizar e estimular a comunidade local para a oferta de espaços, buscando sua participação complementar em atividades e outras formas de apoio que contribuam para o alcance das finalidades do Programa; e
- IV-colaborar com a qualificação e a capacitação de docentes, técnicos, gestores e outros profissionais, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais integrantes do Programa.

No artigo 9º, trata-se da criação do fórum Mais Educação, que seria voltado ao aperfeiçoamento das ações do programa, fornecer subsídios para o planejamento territorial e populacional, acompanhar e avaliar a implementação do programa. O 10º artigo fala sobre as atribuições do fórum mais educação:

Art. 10 Constituem atribuições do Fórum Mais Educação:

I - propor aos Ministérios, Secretarias Federais e outros órgãos, mecanismos para o aperfeiçoamento da contribuição de suas ações ao Programa;

II - fornecer subsídios para o planejamento territorial e populacional das ações do Programa, com o objetivo de ampliar sua escala, capilaridade, cobertura e efetividade; e

III - acompanhar a implementação do Programa gerando sua constante reavaliação, elaborando relatórios, pareceres e recomendações para seu aperfeiçoamento.

Por fim, no 11º fica definido que esta portaria entra em vigor na data de sua publicação, ou seja, dia 24 de abril de 2007. Percebe-se na constituição do PME a incidência das forças burguesas, representadas pelos seus organismos internacionais, assim como pelos representantes das elites brasileiras, seja via instituições, empresários, políticos, etc.

Contudo, buscou-se a articulação interministerial e de políticas sociais, ou seja, políticas de caráter intersetorial que se centram na inclusão social e a formação para a cidadania. Ressalta-se que a garantia do direito à Educação Integral e à educação de tempo integral é um elemento de emancipação política e representa um passo que pode vir a ser importante para a valorização da educação em no Brasil. Mas ao se atrelar aos ditames burgueses, inclusive do ponto de vista do cidadão burguês, não avança para uma perspectiva mais ampla de emancipação humana.

A perspectiva de contribuir para a formação integral deve ser revista, assim como a relação com perspectivas neoescolanovistas, neotecnicistas, assistencialistas e afirmação mística da cidadania. A Educação Integral e em tempo integral deve garantir efetivamente uma educação de qualidade, a partir de um referencial concreto e transformador.

Deve-se lembrar que a escola pode ter a função dialética de ser um espaço de socialização do conhecimento para os filhos dos trabalhadores e, assim, ser um instrumento que contribua para a construção da sociedade socialista.

2.6 A ORIENTAÇÃO BÁSICA PARA O MACROCAMPO ESPORTE E LAZER: ANÁLISE DO DOCUMENTO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO PASSO A PASSO

No documento PME passo a passo, assim como nos outros documentos, o macrocampo Esporte e Lazer é mencionado como fundamental. Mas, de fato, não se dá grande atenção a este. Ainda é incipiente a atenção dada a esse macrocampo pelo MEC. Além disso, há outro ponto problemático: o aparente privilégio dado ao Esporte de rendimento. Segundo Brasil (2009b, p. 10), o macrocampo em questão perpassa pelas seguintes atividades:

Atletismo; Ginástica rítmica; Corrida de orientação; Ciclismo; Tênis de campo; Recreação/lazer; Voleibol; Basquete; Basquete de rua; Futebol; Futsal; Handebol; Tênis de mesa; Judô; Karatê; Taekwondo; Ioga; Natação; Xadrez tradicional; Xadrez virtual; Programa Segundo Tempo (ME).

Percebe-se a primazia dada ao Esporte de rendimento, competitivo, de alto nível, carregado de valores burgueses, reacionário, mercadológico, pois assim a escola vai assumindo o papel de formar atletas para as competições de alto nível, tal como as olimpíadas, e não de amadurecer o debate do conteúdo Esporte, da socialização deste conteúdo para os alunos, contribuindo para a formação integral dos mesmos. Contudo, o Esporte, enquanto fenômeno humano tem elementos qualitativamente bons e é um conhecimento que deve ser socializado e valorizado.

2.7 ANÁLISE DO DECRETO PRESIDENCIAL N° 7.083

Em relação ao decreto de 2010, de acordo com Moll, (2012, p. 135), o Decreto Presidencial n° 7.083 de 2010 possibilitou passos institucionais importantes para o PME, com base em seus objetivos:

Os objetivos do Mais Educação, expostos no artigo 3° deste decreto, enunciam:

- I - formular política nacional de educação básica em tempo integral;
- II - promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;
- III - favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades;
- IV - disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral;
- V - convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral.

Considerando os objetivos enunciados neste decreto, no que se refere à questão da formulação da política nacional, analisou-se que este objetivo ainda não se colocou como prioridade de primeira ordem e, por isso mesmo, ainda não se tem o sistema nacional de educação, mas sim políticas de governos. No que se refere à questão do diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais, entende-se que não há uma hierarquia entre estes saberes, mas também se acredita que a escola é, essencialmente e fundamentalmente, o espaço de socialização dos conhecimentos historicamente construídos, sistematizados e em diálogo com o saber local.

No que se refere ao item quatro, ou seja, em relação a disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de Educação Integral, entende-se que é importante, mas

desde que seja na perspectiva emancipatória, tal como se defende neste trabalho. Analisamos que não é a intencionalidade das experiências socializadas que mudarão o quadro deplorável da educação no Brasil, mas sim um real compromisso com a educação, sendo que para isso é necessária a luta organizada dos trabalhadores. Contudo, no que se refere ao item cinco, entende-se que só tem que convergir políticas se houver o compromisso real de melhoria da educação brasileira.

2.8 ANÁLISES DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2011-2020)

No que se refere ao Plano Nacional de educação (2011-2020), de acordo com Moll (2012), o projeto foi enviado em 15 de dezembro de 2010 ao Congresso Nacional e convertido em projeto de Lei nº 8.035/2010. Segundo Moll (2012), a proposta do novo PNE apresenta 10 diretrizes, 20 metas e estratégias para sua concretização, organizadas a partir da mesma visão sistêmica trazida em 2007 pelo PDE. No que se refere ao campo da Educação Integral em jornada diária ampliada, o PNE propõe a meta seis, que é oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica, além de seis estratégias específicas:

6.1 - Estender progressivamente o alcance do programa nacional de ampliação da jornada escolar mediante oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades interdisciplinares e de acompanhamento pedagógico, de forma que o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola ou sob sua responsabilidade passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, buscando atender a, pelo menos, metade dos alunos matriculados nas escolas contempladas pelo programa. 6.2 - Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como de produção de material didático e de formação de recursos humanos para a educação em tempo integral. 6.3 - Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros e cinema. 6.4 - Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino. 6.5 - Orientar, na forma do art. 13, § 1º, I, da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, a aplicação em gratuidade em atividades de ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas da rede pública de educação básica de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino. 6.6 - Atender as escolas do campo na oferta de educação em tempo integral considerando as peculiaridades locais.

No que se refere ao primeiro tópico de estratégia, entende-se que estender e universalizar o programa e ampliar a jornada escolar, em tempo integral e para uma formação

integral, é urgente, mas se percebem propostas vagas, ou seja, menciona-se que “pretende-se estender”, “se fará o esforço”, etc.

A interdisciplinaridade e o acompanhamento podem ser importante, desde que seja efetiva e planejada no sentido de uma formação plena e não apenas a mera ampliação de funções da escola. Por fim, reitera-se que é necessária, fundamental e inadiável a universalização do atendimento com qualidade.

Entende-se que é fundamental a ampliação e reestruturação das escolas públicas, assim como a produção de material didático e de formação de recursos humanos, inclusive e, sobretudo, para a educação em tempo integral.

Percebe-se nos tópicos dois e três uma profunda contradição com o tópico anterior, pois a articulação da escola com espaços e equipamentos públicos e privados, se por um lado pode e deve ser importante, por outro pode representar a desresponsabilização pela construção de espaços. Tal como analisamos anteriormente, é necessária a construção de espaços nas escolas em caráter de urgência, é necessária a valorização da escola e da educação como um todo.

No quarto tópico estratégico, percebe-se mais um reforço da lógica de ampliar o envolvimento e a articulação com o setor privado, ou seja, abre-se mais prerrogativa para os empresários atuarem na educação. No item cinco, percebe-se a orientação para a gratuidade em atividades de ampliação da jornada escolar para estudantes da rede pública. Já no item seis aborda-se a importância que deve ser dada à educação no campo, pois já se manifestou o interesse em estudar a implementação nas escolas do campo, ampliando a oferta em tempo integral considerando as peculiaridades locais.

De acordo com Moll (2012), o texto proposto para o novo PNE expressa alguns dos processos de mobilização da sociedade de uma agenda de implantação e implementação de uma política de Educação Integral. Na trilha desse processo, além dos elementos já mencionados, a Câmara Federal, que constituiu comissão especial, no ano de 2009, para o debate da Proposta de Emenda Constitucional n° 134/07, prevê o atendimento em tempo integral nas escolas públicas.

Além disso, a Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010), realizada em Brasília no mês de abril de 2010, pautou o debate da Educação Integral, no sentido de propiciar condições para que as políticas educacionais promovam o direito do aluno à formação integral com qualidade e viabilizem um projeto de Educação Integral, conforme citado abaixo:

Diante dessas considerações, torna-se essencial viabilizar um projeto de educação integral voltado para a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educacionais, como importantes alternativas para a democratização da educação, a inclusão social e para a diminuição das desigualdades educacionais. Nessa linha de pensamento, compreende-se que a escola não é o único espaço formativo da nossa sociedade. Mesmo sendo a sua ação necessária e insubstituível, ela não é suficiente para dar conta da educação integral. Assim, a escola é constantemente desafiada a reconhecer os saberes da comunidade, os espaços sociais e os diferentes atores sociais que podem promover diálogos, trocas e transformações, tanto dos conteúdos escolares, quanto da vida social. E, nesse sentido, o desafio da escola é o de articular e coordenar o conjunto de esforços dos diferentes atores, políticas sociais e equipamentos públicos, para cumprir o projeto de educação integral (CONAE, 2010, p. 42).

Ainda segundo o documento da CONAE (2010, p. 57), é feita importante lembrança sobre o financiamento da educação básica que se relaciona com o PME, ou seja, “a diferenciação dos coeficientes de remuneração das matrículas, pois a escola de tempo integral recebe 25% a mais por aluno matriculado”. Porém, a Escola de tempo Integral deve conceber um projeto político-pedagógico que melhore a prática educativa, com reflexos na qualidade da aprendizagem e da convivência social. É de suma importância conceber um projeto com conteúdos, metodologias e atividades diversos.

2.9 A RELAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO COM O PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

No que concerne ao Programa Segundo Tempo (PST), as escolas que participam do PME podem aderir ao PST. Quando a escola opta pelo Macrocampo Esporte e Lazer, o SIMEC (Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle) oferece a opção de aderir ao PST e, no caso, da escola escolher positivamente. Assim, a escola recebe um kit do ME, além da formação dos monitores. O PST é um programa de implementação de política pública social de Esporte na escola, que tem o objetivo de democratizar o acesso aos esportes, mas sua viabilização, enquanto política pública social acontece por meio do Ministério do Esporte (ME) do Governo Federal. Segundo Brasil (2008), o esforço do governo federal, através do Ministério do Esporte e da Secretaria Nacional de Esporte Educacional, é o de ampliar o acesso ao Esporte e ao Lazer como direitos sociais.

Com tais perspectivas em seu horizonte, desde sua criação em 2003 até 2007, foram atendidos mais de dois milhões de crianças e adolescentes, com a participação de 9.943 (nove mil, novecentos e quarenta e três) coordenadores e 27.366 (vinte e sete mil, trezentos e sessenta e seis) monitores (BRASIL, 2008). Desde sua criação, em 2003, o PST já atendeu cerca de 3 (três) milhões de crianças, adolescente e jovens. Sendo que atualmente atende

cerca de 1 (um) milhão. De acordo com o próprio documento, este número é bastante inferior aos 35 (trinta e cinco) milhões de potenciais beneficiados, se for considerado o total de alunos matriculados na educação básica.

Sobre a questão do orçamento, consoante dados do ME, no ano de 2007 o orçamento do PST foi de R\$ 178.037.982,46, os quais teriam sido investidos pelo governo federal através do ME, em todo o Brasil. Segundo dados do ME, no ano de 2008, foram aproximadamente cinco (5) mil núcleos em todo o país atendendo a cerca de 1,1 milhão de estudantes em situação de risco social. Também estavam envolvidas, em suas ações, quase 18 mil pessoas nas funções de coordenador geral, coordenador de núcleo e estagiários. (Fonte: www.esporte.gov.br).

Para uma melhor caracterização do programa em questão, serão apontados alguns dados retirados dos documentos do PST: a) concepção do programa: o Programa Segundo Tempo é um programa destinado a democratizar o acesso à prática esportiva, por meio de atividades a serem realizadas no contra-turno escolar; b) público alvo: crianças, adolescentes e jovens, sobretudo, expostos a riscos sociais; c) objetivos do programa: democratizar o acesso ao Esporte educacional, como forma de inclusão social, ocupando o tempo ocioso de crianças, adolescentes e jovens em situação de risco social; oferecer práticas esportivas educacionais estimulando crianças, adolescentes e jovens a manter uma interação efetiva que contribua para o seu desenvolvimento integral; oferecer condições adequadas para a prática esportiva educacional de qualidade; d) ações estratégicas do PST (2007-2010): 1- qualificar e ampliar a abrangência do PST; 2- fortalecer e estruturar a parceria com ministério da educação - MEC, mantendo a identidade do ME; 3- qualificar e aprimorar a gestão do programa; 4- ampliar ações intersetoriais do PST e da SNEED, no sentido de criar o que se está denominando de rede criança; 7- fortalecer o Esporte educacional brasileiro. (BRASIL, 2008, p. 17, 18 e 19).

De um modo geral, defende-se o discurso de que o PST constitui-se como um instrumento que propõe a democratização do acesso à prática esportiva. Segundo a resolução nº 5 do Conselho Nacional do Esporte, de 14 (quatorze) de junho de 2005, que é baseada na constituição de 1988, “é dever do Estado fomentar práticas esportivas formais e não formais, como direito de cada um”. Portanto, o Esporte é visto como preceito constitucional garantido a todo cidadão brasileiro. Mas, a democratização do Esporte é um elemento de emancipação política, mas precisa ser também propiciador da emancipação humana.

O Conselho Nacional do Esporte (CNE) foi criado pelo decreto 4.201, de 18 de abril de 2002, e se trata de órgão deliberativo, normatização e assessoramento, vinculado ao Ministro do Esporte, na proposição de programas de Esporte, assim como o padrão de

organização, gestão, qualidade e transparência do Esporte no Brasil. O CNE, tal como a política esportiva em geral, tem priorizado a preparação de atletas para as olimpíadas de 2016, que será realizada no Brasil.

De acordo com os escritos do Ministério do Esporte, o Esporte é entendido como direito humano e esse aspecto reafirmaria seu potencial nos desenvolvimentos social e econômico de uma nação, especialmente nas áreas de saúde, educação, Lazer e meio ambiente. Contudo, o PST é alocado na Secretaria Nacional de Esporte Educacional. O programa é fundamentado na ideia de ampliação do tempo de permanência dos jovens, crianças e adolescente nas escolas por meio de atividades prioritariamente ligadas aos Esportes. A ideia de ocupar o tempo de crianças e jovens, na verdade, é a sua essência. O programa, como forma de inclusão social, ocupa o tempo ocioso de crianças e adolescentes em situação de risco social.

Cada núcleo do PST é composto de um grupo de 200 crianças e adolescentes, que ficam sob a orientação de profissionais (um coordenador de núcleo e dois monitores). O núcleo deve oferecer, no mínimo, 03 modalidades (01 individual e 02 coletivas) esportivas aos participantes, com frequência mínima de 03 vezes na semana e duas horas diárias. Em relação ao material esportivo fornecido ao núcleo, este é de responsabilidade do Ministério do Esporte, que fornece os materiais esportivos e que são confeccionados pelos Projetos “Pintando a Liberdade” e “Pintando a Cidadania”, que, por sua vez, possuem centros de produção em unidades prisionais e em outros espaços comunitários. Percebe-se o problema de não universalizar a educação e o problema da falta de estrutura. Por outro lado, há aspectos positivos na articulação de políticas (que deveriam ser de Estado) que envolvam a recuperação e a possibilidade de educação de detentos.

Segundo Brasil (2009), o PST tem como público-alvo crianças e adolescentes expostos a riscos sociais. A sua finalidade é o desenvolvimento de valores, a melhoria das capacidades físicas, a melhoria da qualidade de vida (autoestima, convívio, integração social e saúde), a diminuição da exposição aos riscos sociais (drogas, prostituição, gravidez precoce, criminalidade, trabalho infantil). Como já se disse, o PST é um Programa estratégico do Governo Federal, pois tem como objetivo democratizar o acesso à prática e à cultura do Esporte. Isso é feito a partir do discurso de promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens. O período de execução do programa é de doze meses e segue as seguintes fases: dois meses para a organização das ações e atividades, estruturação dos núcleos de Esporte, seleção e cadastramento dos participantes, processo licitatório e contratação dos recursos humanos para o desenvolvimento das atividades esportivas. Dez

meses para a efetiva execução do projeto/atividades, mas muitas escolas e municípios não conseguem renovar os programas devido a problemas de prestação de contas e problemas com o projeto pedagógico da escola, tal como se pode verificar na pesquisa de campo.

O PST tem um modelo político de assumir parcerias com outros Ministérios e com empresas para o seu funcionamento. Assim, tem um modelo gerencial articulado com os fundamentos pedagógicos, tendo por estratégia de funcionamento o estabelecimento de alianças e parcerias institucionais, a partir da descentralização da execução orçamentária e financeira para Governos Estaduais, Municipais, Organizações não-governamentais, entidades nacionais e internacionais, públicas ou privadas sem fins lucrativos. Contudo, ocorrem convênios com o Ministério do Esporte, nos quais essas entidades se tornam responsáveis pela execução do Programa, a partir de núcleos de Esporte educacional.

O PST também materializa parcerias institucionais com estados e municípios a partir do seu modelo de execução. Este modelo descentraliza as políticas para estas esferas governamentais. Portanto, o Programa Segundo Tempo, inserido no PME, é fruto de parceria entre o ME e o MEC. Esta parceria se desenvolve via adesão voluntária das escolas pelo SIMEC. Estabeleceu-se como critério de implementação do PST priorizar escolas já participantes do PME, com mais de 100 alunos. É importante mencionar que é necessário, para aderir ao PST inserido ao PME, que as crianças beneficiadas não sejam as mesmas que já participam do PST. Essa questão é complexa, pois os avanços até o momento podem ter um efeito universalizador, mas, em geral, não se apresenta como uma real alternativa para a consecução da universalização, pois a educação deve ser universalizada com qualidade, todos os recursos necessários para isso devem ser disponibilizados com urgência, ou seja, a educação deve ser o centro das ações do Estado brasileiro, inclusive na universalização.

Em relação ao desenvolvimento das atividades, são realizados pelo monitor específico do Macrocampo Esporte e Lazer. O perfil do monitor para o PST e para o PME é que seja estudante de Educação Física, que conheça a proposta pedagógica, domine os conhecimentos da área, para além da concepção de performance, com amplitude para os propósitos do Esporte educacional, que entenda a sua potencialidade para a formação integral dos alunos. As aulas são distribuídas de acordo com a definição de cada escola, mas, em geral, deve ser pelo menos duas aulas semanais de 1h cada. Assim, cada monitor deverá ter até 05 turmas de 30 alunos, mais ou menos. É importante mencionar que os horários do programa não devem interferir nas aulas de educação física da escola.

Assim, de acordo com Marcelo Melo (2005), percebe-se nas políticas no campo do Esporte e do Lazer “a emergência em vincular as políticas esportivas ao discurso da promoção

da cidadania ou de inclusão social”. Neste sentido, ainda dar-se ênfase a outra tendência, que é a de “considerar o esporte importante mecanismo de controle social da juventude”, porém, essa ênfase constitui-se como um meio de dominar os impulsos violentos e produzir uma nova sociabilidade, capaz de gerar novas práticas que passam a afastar os jovens das drogas e crimes. Mais uma vez se percebe a proteção social sem atacar a raiz das desigualdades, o que favorece o metabolismo do capital.

Diz-se, nas diretrizes do PST (BRASIL, 2009), que a educação física, o Esporte e o Lazer contribuiriam para o enriquecimento pessoal, a partir de vivências corporais ressignificadas, nas quais os alunos, os “mais aptos” e os “menos aptos”, teriam igualdades de direitos e oportunidades. Nesse sentido, seria estimulado o desenvolvimento dos alunos, crianças e jovens, para o exercício pleno da cidadania. Trata-se de uma profunda contradição, pois o Esporte na lógica que está sendo adotado (rendimento) no PST e no PME é alinhado com os princípios e valores ligados ao metabolismo do capitalismo. A proposta pedagógica, na lógica apresentada, desde que também fosse assumida pelos atores do programa, é relevante do ponto de vista didático. Portanto, não é suficiente para a realização das funções da educação, sobretudo a socialização dos conhecimentos e ampliação das possibilidades dos alunos (filhos dos trabalhadores) de se apropriar da cultura, o que de fato pode começar a mudar a situação de opressão em que estão inseridos. Não se estimula o senso crítico referente à necessidade de transformações políticas e sociais, à luta de classes e à emancipação humana. Aparentemente, a lógica estabelecida, mesmo que forjada, é a que o PST oferece uma atividade para ocupar o tempo de crianças e jovens (apenas), pois assim diminuem a violência, a criminalidade, a evasão escolar, “os riscos sociais”, etc., mas estas mudanças não se colocam como amplamente formativas e com maiores perspectivas educacionais, pois são colocados no sentido de atenuar uma situação em ebulição e não no sentido de transformar a estrutura da sociedade.

Nesse contexto, as políticas públicas educacionais para o Esporte têm tomado um percurso marcante no que tange à oferta e acesso. De acordo com Marcelo Melo (2005), programas de esportes, por si só, não dão conta da resolução de todos os problemas sociais. Assim, o discurso que as atividades do Programa Segundo Tempo e o PME abririam novas perspectivas para a formação e o exercício da cidadania, portanto, para a valorização da vida, isto porque a própria cidadania tem uma grande carga ideológica, no sentido de explicar ou afirmar algo que é fantasioso. Para Taffarel e Santos Júnior (2010), fica claro que estas políticas que prometem o “exercício da cidadania” se tratam de uma política compensatória,

uma vez que tal política não leva em consideração as causas estruturais da miséria e da pobreza, de forma que contribui para a manutenção deste Estado.

Os programas sociais, incluindo passaram a ser uma compensação da pobreza e uma promessa de “inclusão social através do Esporte”, no qual o aluno tem a possibilidade de ficar no contra turno escolar e praticar esportes. Considera-se que seria necessária uma educação de qualidade e fosse além dessas perspectivas. Deve, portanto, oferecer o acesso aos bens culturais, uma formação ampla e que perpassa pela vivência da cultura corporal. Defende-se que seja uma política social atrelada ao projeto histórico socialista, o que pressupõe a superação de valores inerentes à sociedade capitalista e à adoção de valores socialistas, tais como, a solidariedade, coletividade, respeito ao mundo, respeito ao ser humano, cooperação e a vida, ou seja, ser um instrumento de luta pela hegemonia dos trabalhadores.

Em relação às estratégias metodológicas, é necessária opção por estratégias que sejam pautadas na transformação social e que sejam organizadas a partir do trabalho pedagógico intencional e concreto, com base em um referencial sustentado na cultura corporal e na pedagogia histórico-crítica. Como já se afirmou, não há superação, de fato, do estado de penúria, em que as classes desfavorecidas são submetidas, no seio do capital. A superação necessária se constitui como a emancipação humana, a qual só pode ser alcançada com a construção de outro modo de organizar e regular a vida. Reitera-se a luta, primeiramente pela garantia imediata de políticas sociais, mas que, com o tempo, serão descaracterizadas como sociais, pois na verdade toda política é social, assim, perderá o sentido atenuação das mazelas do capitalismo. Defende-se uma escola de Educação Integral e em tempo integral que tenham como função social a socialização dos conhecimentos, ampliação destes e das possibilidades humanas em geral.

CAPÍTULO III

OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DO ESPORTE E DO LAZER NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM ÂMBITO LOCAL

Nesse terceiro capítulo, discorrer-se-á sobre a pesquisa de campo, o processo de aproximação com a escola pesquisada, o processo de aproximação com os sujeitos entrevistados, assim como as observações e análises. Abordar-se-ão, também, as entrevistas e as análises destes, na busca pelo diálogo com a literatura científica, partindo dos pressupostos de uma leitura crítica e dialética. Lembra-se que a busca pelo conhecimento parte de abstrações sobre real, as quais se enriquecem e se ampliam com o esforço de estudo, pesquisa e análise.

Nessa perspectiva de construção analítica, busca-se historicizar as categorias de forma crítica, no sentido da elaboração de novas sínteses de pensamentos. Na busca por uma reflexão ampla e propositiva, pretende-se contribuir com uma análise que possa enriquecer o debate sobre as categorias de análise, assim como enriquecer o debate sobre os documentos referentes ao PME. Sendo importante lembrar que o Materialismo Histórico Dialético (MHD) é a referência teórica, ontológica e metodológica e foi o processo analítico necessário para a análise do real, do concreto pensado, a partir desta consideração, analisa-se que o objeto da pesquisa se encontra inserido no seio das contradições e determinações da sociedade do capital, assim, como de sua superação.

Na tentativa de explicar os processos formativos inserido no PME, sobretudo no macrocampo Esporte e Lazer, construiu-se análises a partir das categorias metodológicas nucleares (totalidade, mediação, contradição). Ao considerar que elas apareceram nas análises em diferentes momentos do texto, lembra-se que a problemática central de pesquisa é: quais os limites e as possibilidades na implementação do Esporte e do Lazer no Programa Mais Educação em Abaetetuba: análise do macrocampo Esporte e Lazer na escola Esmerina Bou Habib (2008/2012).

A pesquisa de campo foi realizada em Abaetetuba, cidade localizada a 49 quilômetros da capital do estado do Pará (Belém), assim, considera-se importante mencionar algumas informações sobre esta cidade. Segundo Jorge Machado (2008), o município de Abaetetuba fica situado à margem direita da foz do rio Tocantins, sendo que a sua fundação deve-se a Francisco de Azevedo Monteiro que, em 1745, aportou acompanhado de sua família e se abrigou no forte Abaeté. A cidade recebeu título de Cidade em 1895 e atualmente conta com aproximadamente 140.000 habitantes, segundo dados do IBGE.

Segundo Ronize Santos e Márlia Ferreira (2011), a cidade de Abaetetuba tem 72 ilhas, situadas na confluência do rio Tocantins com o rio Pará, no estuário do rio Amazonas, onde vivem cerca de 35.000 habitantes. O município tem como principal fonte de renda o comércio, além da agricultura, pecuária e do extrativismo, sendo que por volta de 1760, escravos africanos foram trazidos para Abaetetuba para trabalhar no cultivo de cacau, café, arroz e cana-de-açúcar.

Já no século XIX, a expansão da produção da borracha foi acelerada com a chegada de migrantes nordestinos. Ressalta-se que houve a época dos canaviais e engenhos de produção de cachaça. Neste período, Abaetetuba ficou conhecida como a “terra da cachaça” devido a grande produção desta. Por fim, atualmente, o município é mais lembrado como “terra dos brinquedos de miriti”.

Ainda ao discorrer sobre a cidade de Abaetetuba, segundo Cavalcante (2011), já existe a possibilidade desta ser considerada pertencente à região metropolitana da capital do estado. Devido o fato de ser um centro urbano relativamente grande, com mais de 140 mil habitantes, as escolas da cidade podem receber o Programa Mais Educação. Portanto, Cavalcante versa que (2011, p. 6):

De fato, é inegável que a expansão do espaço metropolitano de Belém bem como a constituição de novos espaços periféricos para além dos limites institucionais tenham levado a uma redefinição dos limites da Região Metropolitana de Belém, sendo que, atualmente, novas discussões têm sido feitas com o propósito de incorporação de outros municípios à Região Metropolitana de Belém, quais sejam: Castanhal, Barcarena e Abaetetuba. Isto porque o processo de metropolização envolve mudanças cotidianas por parte dos agentes envolvidos, bem como modifica os espaços de atuação e relação deles. Tais fatores nos levam a refletir sobre a necessidade de serem analisados os processos de metropolização ora em curso no espaço metropolitano belenense e em sua área de influência imediata.

Sobre as características sócio-culturais de Abaetetuba, segundo o Portal ODM (2013), em Abaetetuba, de 2000 a 2010, a proporção de pessoas com renda domiciliar per capita inferior a R\$ 140,00 diminuiu cerca de 35% (somada a renda de todas as pessoas do domicílio e o total dividido pelo número de moradores). Ainda, são considerados abaixo da linha da pobreza os que possuem renda per capita até R\$ 140,00 e, ainda, no caso da indigência, este valor é inferior a R\$ 70,00.

Contudo, a proporção de pessoas abaixo da linha da pobreza ainda é de quase 40%, como se pode perceber no gráfico disponibilizado pelo relatório de acompanhamento municipal dos objetivos de desenvolvimento do milênio.



Figura 1: proporção de pessoas abaixo da linha da pobreza.
Fonte: Portal ODM (2013, p. 2)

Ainda segundo relatório de acompanhamento municipal, dos objetivos de desenvolvimento do milênio, destacam-se alguns dados educacionais da cidade de Abaetetuba. Segundo o relatório em 2010, cerca de dez por cento (10,1%) das crianças de 7 a 14 anos não estavam cursando o ensino fundamental e a taxa de conclusão, entre jovens de 15 a 17 anos, era de cerca de trinta e oito por cento (38,9%) (p. 3), ou seja, são dados que demonstram que a educação pública ainda não consegue ser de qualidade. Estes dados foram expostos no gráfico abaixo:

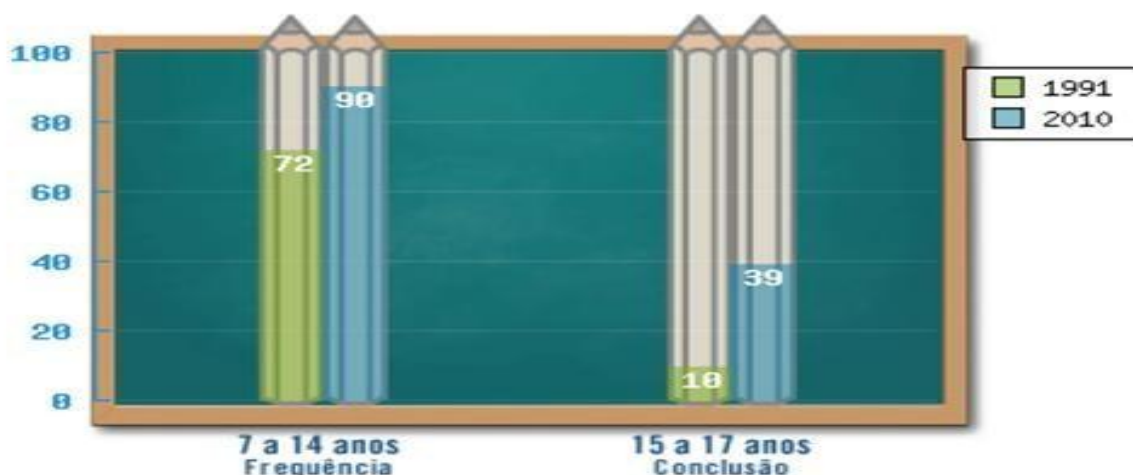


Figura 2; dados educacionais da cidade de Abaetetuba.
Fonte: Portal ODM (2013, p. 3)

No que se refere à distorção idade-série, segundo o relatório de acompanhamento municipal dos objetivos de desenvolvimento do milênio, esta ainda eleva-se, sobretudo nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio:



Figura 3: distorção idade-série.
Fonte: Portal ODM (2013, p. 3).

No que se refere ao IDEB, índice que combina o rendimento escolar às notas do exame Prova Brasil, aplicado a crianças da 4.^a e 8.^a séries, segundo o relatório de acompanhamento municipal dos objetivos de desenvolvimento do milênio Abaetetuba está na posição quatro mil e três (4.003), entre os cerca de 5.500 municípios do Brasil, quando avaliados os alunos da 4.^a série. Já no que se refere no caso dos alunos da 8.^a série, Abaetetuba se encontra na posição quatro mil cento e três (4.103). As médias do índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) – 2009/2011 são expostas no gráfico abaixo:

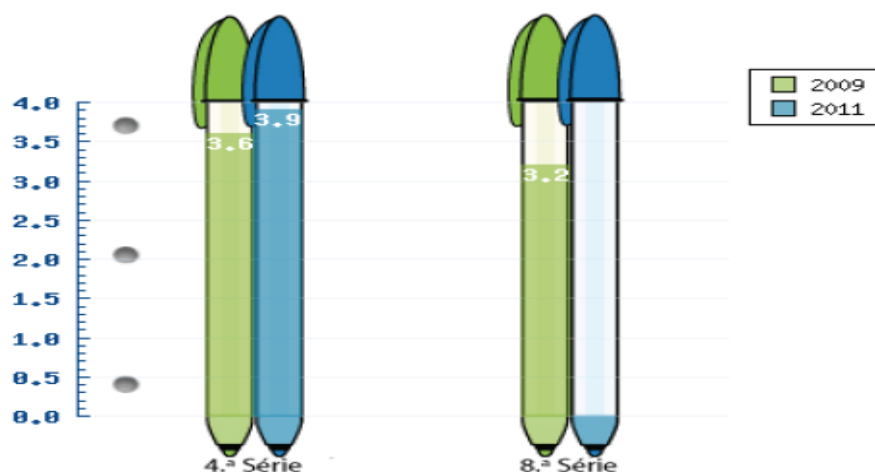


Figura 4; IDEB em Abaetetuba.
Fonte: Portal ODM (2013, p. 3)

Ao voltar à análise para a pesquisa realizada em campo, optou-se por realizar a pesquisa em uma escola de Abaetetuba, por considerar que o programa, a priori, visa às ações em grandes cidades, sobretudo em suas periferias. A escola escolhida não foge a essa realidade, mas tem características diferentes, fica na periferia de Abaetetuba e atende um público quase que exclusivamente do bairro onde fica localizada.

Contudo, é necessário mencionar que se planejou inicialmente realizar a pesquisa em outro lócus, ou seja, a Escola Estadual Izabel Amazonas, localizada em Ananindeua, região metropolitana de Belém. Tinha-se optado em realizar a pesquisa documental e de campo, dando ênfase às diretrizes da política nacional e local, além de observações sistemáticas. O critério que se tinha adotado para a escolha desta escola é que esta vem oferecendo uma experiência significativa do Programa Mais Educação, em geral, e do macrocampo Esporte e Lazer, a escola escolhida, até então, é tida como referência na oferta do PME no Pará.

Devido à falta de tempo disponível para realizar a pesquisa nesse lócus, pois, paralelamente ao mestrado, continuou-se trabalhando como professor de educação física na rede pública do estado do Pará, sem liberação de carga horária, além das questões ligadas às dificuldades de deslocamento até a escola Isabel Amazonas, optou-se por realizar a pesquisa de campo na escola de Abaetetuba, cidade na qual o autor deste trabalho é professor, onde trabalha, tem boa articulação e relativa facilidade de deslocamento.

Além disso, é importante mencionar que, em Abaetetuba, teve-se o apoio de alguns professores, sobretudo do professor J, sendo que estas contribuições foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa de campo. Portanto, realizou-se a pesquisa em uma escola apenas, entrevistou-se sete (7) educadores que atuam no PME. No processo de aproximação na escola, realizou-se a apresentação mediante os sujeitos da pesquisa, explicando o interesse por ela. Apresentou-se credencial institucional, ou seja, mestrando em educação pela UFPA, professor da rede estadual e do curso de educação física da Escola superior Madre Celeste (Esmac). Em seguida, explicaram-se os motivos da pesquisa e foi apresentada a justificativa do trabalho de pesquisa, os objetivos e os processos metodológicos da pesquisa e da escolha dos entrevistados, além da garantia do anonimato e de sigilo aos entrevistados. Feito esse procedimento, passou-se a apresentar a escola pesquisada.

Adotou-se como critério de escolha da escola as seguintes premissas: escola localizada em Abaetetuba, escola que ofereça o macrocampo Esporte e Lazer; escola que ofereça o Programa Mais Educação há pelo menos dois (2) anos; escola onde se conseguiria analisar os limites e as possibilidades na implementação do Esporte e do Lazer no PME em âmbito local; onde se conseguiriam analisar as expressões representativas do real presentes nos documentos, sobretudo, do macrocampo Esporte e Lazer; assim como analisar, de um modo geral, a relação entre o PME e a escola.

A partir destes critérios, escolheu-se a escola E.E.F. Esmerina Bou Habib, a qual é localizada na Avenida São Paulo em Abaetetuba, foi criada no ano de 1978 e em 1979 passou a funcionar na sede do Vênus Atlético Clube (clube de futebol de Abaetetuba, fundado em mil

novecientos e quarenta e nove (1949) e que utiliza as cores azul e branco) situado na Rua primeiro de maio e já no ano de 1980, sendo construído o prédio próprio recebeu o nome de Esmerina Bou-Habib, em homenagem à uma ex-professora da cidade. (Informações retiradas do blog - <http://escolaesmerina.blogspot.com.br>).

Atualmente, a escola oferece o ensino fundamental, além da modalidade de educação de jovens (a qual também contém o ensino médio) e adultos, bem como programas, tal como o Programa Mais Educação. No ano de 2012, a escola ofertou vagas no ensino fundamental de quinta a oitava série, ensino médio regular, ensino fundamental de nove anos, ensino fundamental de educação de jovens e adultos e ensino médio de educação de jovens adultos, tal como se pode perceber no quadro abaixo:

Curso	Vagas disponíveis	Alunos enturmados	Alunos não enturmados	Total de matrículas
Ens. Fund. 5° à 8 série	126	361	8	369
Ens. Med. Regular	107	199	9	208
Ens. Fund. II de 9 anos	111	204	5	209
Ens. Fund. EJA 3° E 4° et.	179	130	6	136
Ensino médio EJA 1° e 2° et.	97	126	2	128
Total	620	1020	30	1050

Tabela 1:

Fonte: <http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consultaescola/frmConsultaEscola.php>.

Em 2010, a escola Esmerina ofereceu quatrocentos e dez vagas para o Programa Mais Educação, conforme apresentado na figura abaixo, onde constam dados das escolas de Abaetetuba no ano mencionado:

URE	N°	ANO DE INCLUSÃO	MUNIC.	ESCOLA	BAIRRO	N° DE ALUNOS	NIV. DE ENS.
3ª UREA B A E T E U B A	320	2010	ABAETETUBA	EEEF CARMEM CARDOSO FERREIRA	AVIAÇÃO	200	FUND.
	321	2010		EEEF ESMERINA BOU HABIB	AVIAÇÃO	410	FUND.
	322	2010		EEEFM IRMÃ STELLA MARIA	ALGODOAL	415	FUND.
	323	2010		EEEFM PEDRO TEIXEIRA	ALGODOAL	500	FUND.
	324	2010		EEEFM PROFª BASÍLIO DE CARVALHO	CENTRO	400	FUND.
	325	2010		EEEFM PROFª BENVINDA DE ARAÚJO PONTES	AVIAÇÃO	450	FUND.
	326	2010		EEEFM PROFª BERNARDINO P. DE BASSOS	CENTRO	300	FUND.
	327	2010		EEEFM PROFª LEONARDO NEGRÃO DE SOUZA	FRANCLÂNDIA	320	FUND.
	328	2010		EEEFM PROFª LEONIDAS MONTES	STA. ROSA DE LIMA	340	FUND.
	329	2010		EEEFM TEREZINHA DE JESUS F. LIMA	SÃO JOÃO	416	FUND.
SUB-TOTAL						3.751	

Tabela 2: Programa Mais Educação na escola Esmerina Bou Habib.

Fonte: www.seduc.pa.gov.br/portal/?action=LinkNoticia.dl&idlink=213.

No site da secretaria estadual de educação do estado do Pará, encontram-se dados referentes às matrículas do ano de 2013. A escola totalizou 1050 alunos matriculados, sendo trezentos e sessenta e nove no ensino fundamental (de quinta à oitava série), duzentos e nove no ensino fundamental (de nove anos) e duzentos e oito no ensino médio (regular).

CONSULTA DAS MATRÍCULAS 2013 - URE:03A URE – ABAETETUBA				
CURSO	VAGAS	ALUNOS	ALUNOS NÃO	TOTAL
	DISPONÍVEIS	ENTURMADOS	ENTURMADOS	DE
				MATRÍCULAS
ENS FUND DE 5ª A 8ª SERIE	126	361	8	369
ENS MED REGULAR (Res.191/2011)	107	199	9	208
ENS FUND II DE 9 ANOS	111	204	5	209
ENS FUND EJA 3ª E 4ª ETAPA	179	130	6	136
ENS MED EJA 1ª E 2ª ETAPA	97	126	2	128
TOTAL	620	1020	30	1050

Tabela 3:

Fonte: http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_matricula/RelatorioMatriculas.php.

Volta-se, porém, ao debate sobre o objeto central da pesquisa (o macrocampo Esporte e Lazer do PME), no qual se analisa como um programa atravessado pela luta de classes, assim como pelo processo complexo da história do Estado brasileiro. Portanto, trata-se de uma política pública social de educação tendo o Esporte e o Lazer como participes, sendo que, lembrai-vos que no contexto educacional brasileiro ainda persistem as funções da escola capitalista, por um lado formando quadros para o mercado de trabalho e por outro formando os valores necessários à manutenção da ordem estabelecida ou, ainda, ao normal funcionamento do metabolismo da sociedade de pressupostos capitalistas.

Considera-se fundamental o papel contra hegemônico que a escola pode ter, que inclusive poderia ser através do PME, mas que não vem acontecendo. Analisamos que a socialização do conhecimento é fundamental para as conquistas dos trabalhadores, pois a escola pode e deve formar um homem e uma mulher esclarecidos, crítico, consciente, disposto e capaz de lutar por seus direitos, por justiça social.

Entende-se que a Educação Integral e o tempo pedagógico necessário (tempo integral) para as aprendizagens são premissas para a formação de novos sujeitos, o que implica a emancipação das funções impostas pelo capitalismo à escola. Gramsci (2010) menciona sobre a escola unitária, deveria ser organizada como escola em tempo integral para possibilitar a Educação Integral, para oferecer aos alunos uma formação ampla, gerando uma segunda natureza que seria a cultural, possibilitando a ampliação do ser genérico e da cultura humana.

Assim como para Gramsci, analisamos que a escola pode, deve e carrega a função preparatória, que possibilita a escolha profissional, mas também oferece a capacidade de pensar, de estudar, de dirigir a sua vida e a sociedade, o que pode possibilitar que os alunos sejam intelectuais, com condições de compreender e lutar (luta de classes), ampliando as possibilidades humanas.

Nesta pesquisa, busca-se analisar desde a gênese, a estrutura, o desenvolvimento, as contradições inerentes ao objeto. Começa-se a realização da pesquisa de campo no final do ano de 2012, dando continuidade no início do ano de 2013, ou seja, durante o mês de novembro, dezembro de 2012, janeiro e fevereiro e março de 2013. No que se refere à dinâmica de aplicação das entrevistas, conseguiu-se coletar as entrevistas em cerca de 30 dias e finalizar as observações para então fazer as análises. Teve-se a ajuda e o empenho do professor J que ajudou na articulação com os demais entrevistados. Este professor articulou com os possíveis entrevistados, repassou os contatos, ligou para dar avisos, ou seja, foi fundamental no processo de pesquisa de campo na escola. No final de fevereiro e março, realiza-se a análise de dados. Na pesquisa de campo, utilizam-se instrumentos que auxiliaram para potencializar as observações, o roteiro de observação. Também se utilizam máquinas fotográficas e um gravador de voz para o auxílio de registros desta pesquisa.

Teve-se um primeiro contato com o professor J que tem participado diretamente na implementação do programa. O professor apresentou à coordenadora e aos monitores, mostrou as dependências da escola e os locais que ocorrem as atividades do macrocampo Esporte e Lazer. Em um segundo momento, entrevistou-se a coordenadora do programa, teve-se uma conversa bastante produtiva, mas por motivo de saúde esta entregou a entrevista alguns dias depois. Com o auxílio do professor J, marcou-se entrevistas com duas vice-diretoras, que participam ativamente do programa. Em relação aos monitores, houve dificuldades em entrevistá-los, pois houve resistência, por não passarem por esse tipo de situações comumente, mas se realizou a entrevista com dois monitores. Ainda em relação aos monitores, houve acesso aos relatórios de 2011 dos mesmos, sendo que mais à frente serão feitas algumas considerações sobre os relatórios.

Fez-se um movimento de aproximação com as atividades do macrocampo Esporte e Lazer, sendo que foram feitas observações sistematizadas, a partir do roteiro de observações. O roteiro de observações que se utilizou foi o seguinte: onde fica a escola; há quanto tempo à escola oferece o programa; a estrutura da escola; a dinâmica do programa na escola; a dinâmica do macrocampo Esporte e Lazer na escola e a relação das atividades com as aulas de educação física.

Sendo que, nestas observações e nas entrevistas, percebe-se que o PME representa, para os sujeitos entrevistados, esperança de melhoria substancial da educação brasileira. Também se acredita que haja boas possibilidades de superação dos problemas e melhorias na implementação do programa, mas é necessária uma mudança radical na proposta do programa, no próprio sentido dado à educação e à escola. No que se refere à implementação do macrocampo Esporte e Lazer e sua relação com as aulas de educação física, observa-se e percebe-se que este macrocampo é muito solicitado pelos alunos e que, assim, ganha uma relevância acentuada. Percebe-se, também, que os pais se interessam e defendem que este macrocampo aconteça, sobretudo, a modalidade futebol de salão.

Outro elemento observado na pesquisa foi uma aproximação muito grande das atividades do macrocampo Esporte e Lazer e as aulas de educação física. Analisou-se que as atividades do macrocampo deveriam ser independentes em relação às aulas de educação física, no entanto, há uma aproximação muito grande destas, sendo que, essa aproximação se materializa na realização de práticas esportivas, que algumas vezes acontecem de forma concomitante e priorizam quase exclusivamente as práticas de Esporte de rendimento.

Tal como já se analisou, nas últimas décadas o Esporte de rendimento passou a compor as estruturas neoliberais da economia de mercado, relacionando-se aos interesses capitalistas. De acordo com Sigoli e Júnior (2004), o esporte foi “espetacularizado”, ou seja, o Esporte tornou-se tão competitivo que exige o maior rendimento dos atletas, que exige a vitória a qualquer custo, e, ainda, ajuda a desviar a atenção das pessoas para os campeonatos, em detrimento à política e aos problemas sociais. De acordo com Freitas (2011), no século XX os Esportes foram e continuam a ser usados “como reforço do discurso conservador” e “da prática reacionária”, em um esquema “narcotizante”.

Por outro lado, o Esporte pode e deve estar envolvido com a busca de elementos que sejam favoráveis ao melhoramento do gênero humano, na busca pela plenitude do ser. Portanto, o Esporte deve ser encarado como um direito de todos, pois é uma prática historicamente construída pela humanidade e que deve ser vivenciada pela mesma. Considerou-se que o processo de socialização da cultura é fundamental para transposição coletiva do senso comum, ou seja, a conscientização da grande massa de pessoas para que estas se tornem autônomas e sujeitas a construir um novo futuro, sendo que o Esporte é um conhecimento cultural que deve ser amplamente socializado.

Contudo, como um dos pontos centrais do debate é o Esporte em uma política pública, analisa-se que outra política para os Esportes é possível, tendo como referência o coletivismo e a cooperação. Verifica-se que é necessário fundar a política de Esporte com o compromisso

político com a causa da emancipação política e humana dos trabalhadores brasileiros. É necessário que o Esporte seja socializado na escola, a partir de uma Educação Integral e em tempo integral, em espaços públicos. Precisa ser tratado como direito que esteja inserido em um projeto alternativo, tratado como política cultural em prol da formação do novo homem e da nova mulher, uma formação integral – omnilateral, ou seja, uma formação global, que valorize a relação “ser humano - natureza”, “ser humano – sociedade”, “ser humano – trabalho” e com a educação. Portanto, é necessário ampliar o conhecimento, desenvolver habilidades humanas e competências globais, aprofundando a conscientização de classe, assim como a formação política e a organização revolucionária.

Uma curiosidade sobre a pesquisa de campo é que no planejamento, ir-se-ia realizar a pesquisa com os sujeitos gravando as respostas em formato de som, mas para surpresa nem todos os entrevistados aceitaram essa metodologia e solicitaram que respondessem em uma folha de papel. Portanto, alguns entrevistados escreveram suas respostas e outros aceitaram uma conversa gravada.

Nas observações sobre a pesquisa, percebe-se a soma de esforços em torno do Programa Mais Educação, a busca da efetividade, ou seja, uma dinâmica que busca maiores possibilidades educacionais. Há uma boa movimentação de professores e da comunidade escolar em torno do programa, inclusive o macrocampo Esporte e Lazer, o qual tem maiores articulações com os outros macrocampos e maiores possibilidades de efetivação. Sobre a concepção de Educação Integral, percebeu-se certa confusão sobre sua diferença com a concepção de escola de tempo integral, tal como se vai perceber nas respostas dos entrevistados.

Outro elemento percebido é que seria dado um valor maior para o macrocampo Esporte e Lazer, devido ao papel que o Esporte vem exercendo na sociedade, no entanto, os espaços de realização deste macrocampo são precários, sobretudo a quadra, como se verá mais adiante. Quanto a temática da infraestrutura da escola, há uma perspectiva de construção de novos espaços, sendo que se percebe isso em observações e na fala de alguns entrevistados, tal como se verá mais adiante.

3.1 A ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Dividiu-se a análise das entrevistas em dois eixos. No primeiro, discorre-se sobre a questão da Educação Integral, a importância do Esporte e do Lazer para o Programa Mais Educação, o referencial teórico-metodológico deste macrocampo, as formações com os

coordenadores e os monitores, a relação do macrocampo com as atividades da escola e com o PPP. Já no segundo eixo, discorre-se sobre os espaços que tem sido utilizado para a realização das atividades do macrocampo Esporte e Lazer na escola, sobre os monitores, a relação entre PME e PST, sobre o horário das atividades e a relação sobre as mesmas com as aulas de educação física e com os outros macrocampos. Contudo, é necessário mencionar que para identificar as falas dos entrevistados sem revelar suas identidades, codificou-se estes através de letras do alfabeto de forma aleatória.

3.1.1 A Educação Integral e o processo educacional da escola pesquisada

No que se refere à questão da Educação Integral, percebe-se que a proposta do PME tem sido bem recebida pelos educadores ligados ao programa, assim como se percebe a convicção dos mesmos sobre a centralidade que o programa tem assumido no Brasil e que pode se ampliar para a mudança qualitativa da educação no Brasil. Estas constatações podem ser percebidas na resposta do entrevistado J: “é um programa que veio para se tornar realidade, está em fase de aperfeiçoamento. Penso que filhos e netos terão uma educação integral”. Tal como analisado anteriormente, o PME tem grande importância no cenário educacional brasileiro e grandes possibilidades de se consolidar, enquanto política pública, todavia, o PME ainda carrega, assim como a educação em geral, as nuances, finalidades, funções ligadas ao metabolismo do capitalismo.

Já em outra resposta, da entrevistada E, percebe-se uma referência a ampliação das possibilidades educativas, sugerindo que os alunos possam buscar mais conhecimentos, extrapolando a sala de aula e os muros da escola: “a proposta de uma educação integral oportuniza os alunos a buscarem mais conhecimentos dentro e fora da escola, pois através da ampliação do tempo de estudo, o aluno aprende de forma mais completa e dinâmica, não restringindo o ensino apenas na sala de aula”. Quanto à questão da ampliação de possibilidades educativas, é preciso analisar o caráter, a função, o sentido do programa, o comprometimento dos educadores com este programa, a dinâmica do mesmo, assim como a estrutura das escolas, o financiamento, etc. Sobre esta questão de oferecer mais oportunidades de aprendizado, tal como analisa Arroyo (2012), é necessário mais educação e mais tempo de escola, mas que seja uma nova educação e uma nova escola.

Em geral, percebem-se elogios, por parte dos envolvidos, com o programa na escola, à concepção de Educação Integral do programa, mas também críticas à materialização do mesmo na escola, ou seja, críticas aos problemas da falta de infraestrutura, calendário e a

recursos insuficientes. Estes elementos são percebidos na resposta do entrevistado G: “A proposta, ela é perfeita, até porque ela vem com o manual passo a passo, o sistema *on line* é de fácil acesso, fácil preenchimento, vem com essa roupagem de ajudar a comunidade, com os alunos do ensino médio, do ensino superior. O impasse é que a escola não recebeu a adequação para receber o programa. O programa traz uma verba para ajustes, adequações, reformas, para que haja as melhorias, mas nesses dois anos esse recurso não foi suficiente”.

Os elogios à proposta do programa, assim como as críticas aos recursos, à precariedade na infraestrutura, etc. ficam mais evidentes na análise da entrevistada L: “a proposta de educação integral do Programa Mais Educação é baseada nas experiências de jornada integral nas escolas brasileiras. Tais experiências são válidas, pois o programa revela-se diferente em cada ambiente escolar e trata-se de um projeto em construção. Em Abaetetuba, após dois anos de funcionamento, percebo que as escolas ainda não estão preparadas para atender a totalidade dos alunos em tempo integral. Faltam espaços adequados, merenda, controle de entrada e saída dos alunos, falta de frequência e desinteresse em algumas atividades”. O problema da precariedade da escola pública é recorrente e alcança um ponto crucial com o PME, pois este programa foi criado para ampliar as possibilidades educativas e as atividades escolares em geral, ou seja, demanda mais espaços, mais professores, mais recursos. Contudo, o mesmo programa pode evidenciar ainda mais o problema da falta de infraestrutura e de financiamento da educação, pois tende a saturar a escola, caso esta não seja ampliada e receba mais recursos e é o que está acontecendo.

Tal como ressalta Arroyo (2012), é necessário mais tempo em uma nova escola, assim, ampliar o tempo demanda a reorganização com radicalidade dos tempos e espaços do viver da criança e do adolescente, pelo turno extra e pela integração entre tempos e espaços em articulação com as comunidades. Concordamos com as demandas sugeridas pelo autor, mas o problema é maior e mais sério, ou seja, as transformações educacionais no Brasil deveriam ser mais radicais e imediatas.

No que se refere mais especificamente à análise sobre a concepção de Educação Integral, volta-se a fazer a diferenciação entre Educação Integral e de educação em tempo integral, reafirmando que a Educação Integral é aquela referente formação do ser, em todos os aspectos e dimensões humanas e que, por outro lado, a educação de tempo integral se refere diretamente à ampliação do tempo das atividades na escola. Tal como se analisa anteriormente, no PME se percebe uma grande intencionalidade de se realizar na perspectiva da primeira, mas se acaba priorizando a segunda, inclusive, na escola pesquisada.

No que se refere à formação continuada, verifica-se que esta não vem acontecendo de forma frequente na escola pesquisada, assim como não vem acontecendo a mobilização necessária para motivar, movimentar e qualificar as ações do programa. Esta constatação é percebida na resposta do entrevistado J: “o SIMEC nos mandou um material apostilado, é uma material bem lúdico, bem prático, bem direto, bem objetivo, bem embasado teoricamente. É um material que direciona para ser realizado de acordo com a necessidade da escola. Ocorreu uma formação apenas em 2011 e, em 2012, não ocorreu”. A formação continuada é amplamente necessária para a ampliação qualitativa das possibilidades educacionais, pois ao qualificar a formação do professor e do monitor, certamente, as aulas e o processo formativo também serão qualificados.

Na pergunta sobre a importância do Esporte e do Lazer, verifica-se que em geral as respostas apontam para a importância do primeiro. Esta constatação não é uma surpresa, pois, sabe-se e já se debate sobre o fenômeno Esporte ser muito assistido e reverenciado pela sociedade contemporânea. Isso fica evidente na pesquisa, nas observações e nas entrevistas. A influência do Esporte moderno está ligada ao fato deste ter acompanhado o desenvolvimento da humanidade na idade moderna, sendo que é importante mencionar que o Esporte contribui para a ratificação do ideário capitalista e sua reprodução social. Outra evidência da importância que, ao mesmo tempo, assumiu na sociedade moderna, mais especificamente no Brasil, é um aumento significativo de políticas públicas de Esporte e Lazer, as quais atendem, sobretudo, crianças e jovens de favelas e bairros populares.

Fica muito evidente que o Esporte mais aceito é o de rendimento, ou seja, o Esporte ligado ao mercado, à alienação, à corrupção, o Esporte que tem uma carga ideológica e simbólica do capitalismo e que, conseqüentemente, contribui para as desigualdades de classe, caso seja meramente reproduzido em sua lógica de rendimento. Analisa-se que esse Esporte não pode ser simplesmente reproduzido na escola, como acontece, inclusive no PME. Ao contrário, tal como já analisado, o Esporte é um conhecimento historicamente construído pela humanidade e que deve ser socializado em uma perspectiva histórica, dialética, resignificada em prol da luta por justiça social, obviamente, sem negar a sua dimensão competitiva.

Então, há um caráter contraditório do Esporte, pois se, por um lado, ele pode ser um elemento humano apto a ser resignificado, por outro lado, percebe-se a importância dada ao Esporte de rendimento, o que fica evidente na seguinte resposta do entrevistado E: “o esporte e lazer é de grande importância para os alunos, pois não só trabalha com o corpo e a mente, mas também, visa à sociabilização dos indivíduos. Os monitores preparam seus projetos fundamentados na parte teórica e metodológica, de acordo com as atividades que irão exercer

e depois apresentam para a escola”. Também se percebe a centralidade do Esporte na resposta do entrevistado N: “o esporte e o lazer é um dos macrocampos mais importantes dentro do programa, pois, de certa forma, serve como incentivo para que os alunos participem das demais atividades. Recebem-se orientações de como proceder com atividades da melhor forma possível”.

Analisa-se que os monitores não deveriam ter tanta autonomia para montar seus planejamentos e realizar suas aulas, pois é de suma importância a orientação do professor, uma vez que este já passou por uma formação acadêmica, possui licenciatura plena e, portanto, está mais apto à realização do trabalho pedagógico. Isto não elimina a qualidade do trabalho pedagógico do monitor, mas esta deve ser orientada, possibilitada e aprimorada no diálogo com o professor e não de forma independente.

Sobre a sociabilidade, é importante e fundamental que os seres humanos possam se relacionar e viver a coletividade de forma plena e é justamente aí que o Esporte de rendimento e o discurso de que ele contribuiria para a socialização de pessoas carrega grande contradição, pois, em geral, este segrega e aliena. Menciona-se que, de acordo com diversos autores, Coletivo de Autores (2005), Sávio Assis (2005), Reverdito Riller (2009) há possibilidades cooperativas e coletivas do Esporte. Portanto, é necessário resignificar o Esporte na escola, pois aí se teria o Esporte da escola, ou seja, uma prática corporal, um conhecimento que deve ser amplamente estudado e vivenciado para sua compreensão histórica, dos seus fundamentos, suas técnicas, todavia, é necessário que tudo isso esteja envolvido por um processo educacional coletivo e emancipador.

A sociabilidade também é percebida na fala dos entrevistados, ou seja, a importância dos Esportes para a socialização dos indivíduos, todavia, socializar, agregar, unir são valores importantes aos seres humanos, mas desde que seja em uma perspectiva salutar ao gênero humano. Com base no Coletivo de autores (1992), sobre a importância e sobre as funções da educação física e, conseqüentemente, sobre o Esporte, compreende-se que a especificidade da prática do professor de Educação Física é a cultura corporal, a qual se insere na relação do sentido-significado do movimento em relação aos conteúdos e sua relação com a intersubjetividade, a subjetividade de sujeitos diversos, dos alunos. Assim, os alunos certamente poderão compreender que mais importante que fazer o gol, em uma partida de futebol, é tocar para o colega ao lado, é jogar entre meninos e meninas, é não selecionar os mais aptos para o seu time, e assim tornar possível a participação de todos.

Um debate necessário é sobre dicotomia entre corpo e mente como na resposta do entrevistado E: “o esporte e lazer são de grande importância para os alunos, pois não só

trabalham com o corpo e a mente, mas, também, visam à sociabilização dos indivíduos”. Tal divisão é oriunda da tradição filosófica e continuada pela racionalidade científica. De acordo com Carlos Júnior (2008), tem-se que fazer o esforço para guiar a reflexão referente ao corpo para questões ligadas aos processos da luta de classes e de transformação social, ou seja, focalizar a problemática do corpo com o objetivo de relacioná-la às análises feitas por Marx. Ressalta-se que seria necessária a crítica dos processos formativos da corporeidade, a partir das bases do Materialismo Histórico Dialético, com enfoque no trabalho, para se realizar análises aprofundadas dos limites e contradições do corpo, que seria um lócus importante para se entender as lutas de classes, sobretudo a sua influência em torno dos processos formativos.

Defende-se a análise do corpo enquanto unidade do ser, além de que, um corpo é essencial e fundamental à vida, imprescindível e material. Entende-se que, de acordo com Saviani e Duarte (2012), a própria consciência só existe pela percepção do mundo, que acontece através dos sentidos. Portanto, trata-se de uma concepção histórica do homem e do mundo. Reconhece-se que a experiência corporal é uma possibilidade significativa de aprendizagem.

Tal como já analisado, um ser humano de essência histórica e cultural é fruto da relação com o meio social, com o outro e com o meio natural, de onde nasce e se desenvolve a cultura corporal, construída através da atividade do trabalho no sentido de atender algumas necessidades humanas e, com o tempo, passou a se relacionar com novas necessidades. Contudo, analisou-se que há um lastro humano pertinente à história do corpo, aos elementos culturais deste na história.

O debate sobre corpo tradicionalmente se insere em outro debate sobre o Esporte e suas relações com a atividade física. O conjunto de conhecimentos da “atividade física” que ainda fundamentam e norteiam a educação física não partiam e não partem da concepção de um ser humano histórico e de uma educação física comprometida com a justiça social. Pelo contrário, esse paradigma da educação física tradicional e tecnicista, na verdade, vincula-se ao metabolismo do capitalismo.

Assim, segundo Bracht (1996), o paradigma da atividade física remete à ideia de ser humano, no qual o corpo é o abrigo da alma, que leva em conta um ser humano dicotomizado, ou seja, dividido entre corpo e mente. A partir desta ideia, o importante para o corpo seriam as capacidades físicas. Ele seria um objeto em função de repetições mecânicas e que buscam altas performances.

João Paulo Medina (1990, p. 50) também discorre sobre a sua reflexão em relação à problemática do corpo instrumentalizado:

é só com o dualismo cartesiano que se abandona o conceito de instrumentalidade do corpo. Segundo Descartes, o corpo e a alma constituem-se duas substâncias diferentes e independentes. O cogito cartesiano, como passou a ser chamado, fez com que Descartes privilegiasse a mente em relação à matéria e levou-o a conclusão de que as duas eram separadas e fundamentalmente diferentes.

Por outro lado, defende-se outra concepção de corpo, ou seja, autêntico, concreto, histórico e que produz cultura através do trabalho e esta ideia deve ser comprometida com a busca de uma sociedade justa. Assim, fundamenta-se a análise do corpo como forma de experiência ou como modo de ser vivido. Portanto, acredita-se em um ser humano de essência histórica e cultural que é fruto da experiência concreta e relacional.

Contudo, de acordo com Duarte (2004), a partir de uma ontologia marxista, seria necessário explicar as especificidades do ser social, considerando a diferença ontológica entre o gênero humano e a espécie humana.

Já Maria Augusta Santin (1994) analisa que o homem é um ser essencialmente ativo, que cria a realidade material e social em que está inserido, ao mesmo tempo em que essa realidade age sobre ele, constituindo sua essência histórica. O homem age no mundo exterior através do seu corpo e dos seus sentidos e estas concepções devem nortear os paradigmas da educação física, de corpo, de Esporte e Lazer e devem estar fundamentados em uma essência material, histórica e dialética do ser humano.

Nesse sentido, para Júnior (2008), os estudos da corporeidade podem constituir-se em esforços valiosos para o aprofundamento das críticas a partir do Materialismo Histórico Dialético. No próprio debate sobre a Educação Integral já se tem uma análise que caminha um pouco nesse sentido, pois Arroyo (2012) faz entender que não há dicotomia entre corpo e mente, mas sim uma unidade.

É necessário superar visões espiritualistas, as quais “só veem os educandos como mentes, pensamento e saberes incorpóreos” (ARROYO, 2012, p. 44). O PME deve reconhecer que o ser humano é uma totalidade e que diminuir ao menos sua fome, sua desproteção, seu precário viver é humanizar, formar, educar, aprender e que as políticas educativas somente serão educativas se atreladas a políticas de garantia de um digno e justo viver.

Contudo, de acordo com Taffarel e Escobar (2009), as práticas corporais que constituem a educação física, assim como o Esporte, são fenômenos que numa perspectiva educativa, constituem-se parte do conjunto do saber sobre a produção humana e devem ser socializadas à humanidade. Então, o Esporte é uma prática que, além de suas peculiaridades motoras, orgânicas, fisiológicas, é incluída no sistema de relações da sociedade e tem uma

natureza complexa não sendo apenas uma ação motora. Contudo, o Esporte deve ser tratado pedagogicamente de forma crítico-superadora, atrelado a formação do homem novo.

Nesse sentido, um debate importante é sobre o material de referência didático-metodológico do macrocampo Esporte e Lazer do PME. Percebe-se esses elementos debatidos na resposta do entrevistado C: “a importância do esporte e do lazer para o programa mais educação é o fato de ser atividades baseadas em práticas corporais, lúdicas e esportivas promotoras de práticas de sociabilidade, com ênfase no resgate da cultura local, bem como o fortalecimento da diversidade cultural regional. O macrocampo esporte e lazer não apresenta nenhum referencial teórico-metodológico”.

Sobre o material, constata-se que não há ainda disponível nas escolas materiais didáticos-metodológicos de Esporte e Lazer produzido diretamente pelo PME, mas há os documentos de referência do PME que fazem pouca referência ao macrocampo em questão. A análise dessa constatação pode ser efêmera, pois faz pouco tempo que o MEC lançou um material voltado a essa questão dentro do PME. Por outro lado, os materiais do PST também não chegaram a esta escola, até porque não tem havido a articulação entre os programas, tal como se constata na pesquisa de campo. Portanto, a escola não tem recebido os materiais, devido a não vinculação desta com o PST. Há um material proposto pelo MEC e que ainda se encontra em fase de revisão, mas já disponível no site do Ministério da Educação, mesmo que não tenha ainda ampla distribuição.

Sobre a relação entre o programa na escola e as funções da escola, inclusive com o PPP, constata-se certo desalinhamento nas respostas dos entrevistados, isto porque há pouca relação das atividades do programa com as atividades da escola, por mais que haja a intencionalidade de aproximar e melhorar tal relação, que se faz extremamente necessária. Contudo, nas respostas, percebe-se o reconhecimento da importância da relação entre o programa e as funções da escola e o PPP, mas não se mencionou como ocorre essa relação, inclusive ainda não há, de fato, essa aproximação. Pode-se verificar isso na resposta do entrevistado G: “o PPP da escola está em processo de construção. Em 2012, tiveram encontros com toda a comunidade escolar e o professor de educação física esteve presente e relatou a necessidade da melhoria da estrutura, adequação de espaço. Será construída, inclusive, a cobertura da quadra”. Assim, há grande intencionalidade de aproximar o PME das atividades da escola e do PPP, como se constata na resposta do entrevistado L: “as atividades do macrocampo esporte e lazer estão previstas no Projeto Político Pedagógico da escola como essenciais ao desenvolvimento global do educando, para além da prática desportiva, ora incentivando o raciocínio lógico, ora contribuído para a saúde integral”.

Ainda sobre a relação entre o PME e o PPP, lembra-se que o paradigma da cultura corporal sugere que, fundamentalmente, a prática pedagógica comprometida com a transformação social seja atrelada ao projeto político pedagógico. De acordo com o Coletivo de Autores (1992, 2008), o conteúdo abordado tem um sentido-significado que interage com a realidade objetiva da sociedade. Tratar dessa relação é compreender as relações de interdependência que os conteúdos têm com os problemas sociopolíticos. De acordo com os autores, um projeto político-pedagógico representa uma intenção, ação deliberada, estratégia. Entretanto, também é político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações.

De um modo geral, de acordo com Pacheco (2006), os programas que se utilizam do Esporte como meio de educação não dialogam com o Projeto Político Pedagógico da escola, mas o PME é um programa que se abrange ao Esporte e Lazer, no qual também se pode constatar esse problema. Isto se caracteriza como um grande empecilho para uma prática educativa, pois tal projeto deve orientar a prática pedagógica do professor, a sua relação com o aluno, os valores que se pretende desenvolver, etc.

Compreende-se que é amplamente necessária uma relação efetiva entre um projeto emancipador da escola, no rumo do pensamento proposto por Veiga (2003), que seja planejado e executado a partir de um PPP emancipador. Considera-se necessário potencializar o trabalho da escola, reforçar o compromisso de todos os envolvidos, promover rupturas com a organização do trabalho e prover o funcionamento desta instituição.

A relação entre o monitor e o professor de educação física na escola pesquisada é complexa, pois há uma aproximação entre as aulas de educação física e as aulas do Programa Mais Educação, mas não há uma formação continuada dos monitores. Não há a aproximação entre as práticas pedagógicas, comunicações sobre as especificidades dos alunos, sobre estratégias metodológicas. Todavia, quando há algum tipo de comunicação entre os professores de educação física da escola e os monitores do Programa Mais Educação, geralmente, trata-se de situações voltadas à preparação das equipes esportivas para o campeonato municipal entre as escolas.

Portanto, no PME ainda não ocorre a educação que analisamos como necessária, ou seja, uma Educação Integral de fato ampla e que contribua para a ampliação da luta pela hegemonia dos trabalhadores, pois a educação tem papel central na formação do homem novo e de uma nova ordem. Entende-se a educação como um processo cultural de ação dos homens sobre os homens e que a cultura corporal e suas práticas corporais também revelam um

processo educativo. Considerando a necessidade de defesa da escola pública e a concepção de mundo e pedagógica, o PME deveria ser uma alternativa nesse sentido. Deve fortalecer as frentes de lutas dos trabalhadores. É necessária uma mudança substantiva na educação brasileira, a sua valorização de fato, valorização do professor e a construção de um novo projeto de cultura.

Tal como mencionado no primeiro capítulo, Taffarel (2008) faz uma revisão sobre a definição do objeto da educação física. Nesta revisão, mantém-se a defesa de que o objeto de estudo da Educação Física é a cultura corporal, que se relaciona com as relações entre projeto histórico, teoria do conhecimento e o projeto de escolarização. O consubstanciamento dessa proposta deve se dar em uma política cultural que contribua na formação humana integral. Para a organização das atividades, propõe-se trabalho coletivo e o planejamento participativo. Reitera-se a luta por uma sociedade justa, a socialista.

Então, de acordo com Taffarel (2005), acredita-se que a realidade pode ser mudada de forma revolucionária. De acordo com Saviani e Duarte (2012), a socialização do conhecimento sistematizado é necessária para a organização da classe trabalhadora em sua luta revolucionária.

Ao se considerar essa perspectiva proposta, percebe-se que o PME deve rever o discurso de afirmação do Esporte ligado ao enaltecimento de valores sociais, tais como rendimento e competição. Enfim, acredita-se que é necessário que o PME e o macrocampo Esporte e Lazer assumam uma perspectiva anticapitalista, o que não vem acontecendo. É necessário que o Esporte seja socializado na escola, a partir de uma Educação Integral e em tempo integral, em espaços públicos, em uma formação integral – omnilateral, portanto, é necessário ampliar as possibilidades de conhecimento e de desenvolvimento do gênero humano, inclusive para promover a conscientização de classe, assim como a formação política e a organização revolucionária.

3.1.2 A dinâmica do macrocampo Esporte e Lazer na escola pesquisada

No PME, em geral, os espaços utilizados para a realização das atividades são diversos, desde sala de aula, pátio, quadra e ginásios esportivos. Todavia, nem sempre as escolas dispõem desses espaços e, quando os dispõem, muitos são visivelmente precário. Na escola pesquisada, há problemas estruturais que, de certa forma, prejudicam a realização das atividades do macrocampo Esporte e Lazer.

Na escola pesquisada, há uma quadra descoberta e com o piso mal tratado, um pátio coberto, mas que sempre é bastante movimentado por alunos e as salas de aulas que também podem ser utilizadas para as atividades do PME.

Foi mencionado que há a expectativa que sejam construídos espaços destinados ao Esporte na escola, tal como se pode ver na resposta do entrevistado J: “o governo federal sinalizou a construção de espaços, melhoria da estrutura e a escola Esmerina foi contemplada. A empresa que ganhou a licitação já veio fazer as medidas. As aulas de GRD acontecem em uma sala de aula, quando termina a aula e o futsal na quadra”.

No que se refere aos espaços utilizados para as aulas do macrocampo Esporte e Lazer, verifica-se, na pesquisa, que ocorre a prevalência do uso da quadra esportiva, tal como se observa e se comprova na entrevista. Isso expressa e comprova nossas análises em nossas observações, certa relação de submissão do macrocampo Esporte e Lazer e da educação física escolar ao Esporte de rendimento.



Foto 1: Situação da quadra.
Fonte: Pesquisa de campo



Foto 2: Situação da quadra.
Fonte: Pesquisa de campo

Sobre o espaço, de acordo com Arroyo (2012, p. 44) é necessário “dar maior centralidade à construção de espaços escolares públicos dignos, salas de aula, número de alunos, pátios, salas de oficinas, de projetos, de Esporte, lúdicos, artes, música, artesanato”. Superar o tradicional reducionismo da escola e do trabalho docente e o enclausuramento na sala de aula torna-se imprescindível.



Foto 3: Atividades do macrocampo Esporte e Lazer.
Fonte: Pesquisa de campo

Em relação à formação acadêmica dos monitores, percebe-se que parte dos monitores são acadêmicos do curso de educação física, mas há aqueles que não são, até por que não há este curso na cidade, o que significa uma dificuldade de realização deste. Então, os monitores são pessoas ligadas ao Esporte, ou seja, com experiência no campo esportivo, ex-atletas e ex-

alunos da escola. Aí reside uma das maiores contradições, pois o fato dos monitores serem tão ligados ao Esporte de rendimento só vem demonstrar a sua predominância.

Analisa-se que, além da predominância do Esporte em uma lógica capitalista de rendimento, há a predominância do futsal como modalidade esportiva, pois há mais monitores para essa modalidade. Isso fica evidente na resposta do entrevistado G: “temos três de esporte e lazer, dois para futsal e um para a GRD²”. Em outra resposta, percebe-se uma afirmação que é projetada como orientação de possibilidade de todos os monitores serem acadêmicos de educação física, resposta do entrevistado E: “porém, todos os monitores de educação física são acadêmicos da área”. De fato, isso não acontece. Afinal, uma parte dos monitores não são acadêmicos de educação física. Isso também fica evidente em outra resposta do entrevistado L: “Os monitores são acadêmicos, em sua maioria, graduados e pós-graduados em educação física”. Há uma monitora formada e pós graduada, o que caracteriza-se como uma excessão. Contudo, priorizar o futebol de salão é similar a priorizar o Esporte de rendimento, que segrega, que prioriza os melhores, que exclui, mas que por outro lado tem grande apelo da população e também expressa alguns valores, mas a exclusividade deste é perniciososa.



Foto3: Ginástica Rítmica.
Fonte: Pesquisa de campo

² A ginástica rítmica é uma ramificação da ginástica e que mistura movimentos corporais combinados aos elementos de balé e dança teatral, junto à música e utilização de aparelhos próprios (corda, arco, bola, maçãs e fitas).

Ainda no que concerne aos monitores, ao se analisar as aulas e os relatórios, identifica-se que cada monitor fica responsável por cinco turmas do ensino fundamental do sexto ao nono ano do ensino fundamental (6° ao 9° ano). O esporte de rendimento fica evidente na prática dos monitores, por exemplo, na prática do monitor N, que realizou em suas aulas treinamento de coordenação com cones e bambolês, partidas de futsal, aula teórica para ensinar as regras do futsal, aulas para ensinar os tipos de passe, de finalização, de domínio e posse de bola, drible, chute a gol, além de aulas sobre tática entre ataque e defesa.

Analisa-se também o relatório do monitor L. O monitor trabalhava em suas aulas o ensino do chute com a parte interna do pé, chute com a parte de externa do pé, como tirar lateral, passe de cabeça, passe com o peito, treino de jogadas a partir da bola parada, treinamento de força, cobranças de pênalti, etc. Percebe-se, na análise da prática dos dois monitores que se privilegia, tal como se analisava hipoteticamente, o esporte de rendimento.

BLOCO 9 - TRABALHO REALIZADO			
10 - Data do Mês	11 - Dia da Semana	12 - Horário	13 - Atividades Realizadas
01	SEXTA	16:00 - 18:00	Hora Pedagógica
01	SEXTA	16:00 - 18:00	Hora Pedagógica
04	SEGUNDA	7:00 - 8:30	(702) Atividades de Socialização / Apresentação
04	SEGUNDA	8:30 - 10:15	(801) Atividades de Socialização / Apresentação
04	SEGUNDA	10:15 - 11:45	(802) Atividades de Socialização / Apresentação
05	TERÇA	7:00 - 8:30	(502, 503) Atividades de Socialização / Apresentação
05	TERÇA	10:15 - 11:45	(501) Atividades de Socialização / Apresentação
06	QUARTA	7:00 - 8:30	(802) Aula teórica: Histórico do Futsal
07	QUINTA	7:00 - 8:30	(502, 503) Aula teórica: Histórico do Futsal
07	QUINTA	10:15 - 11:45	(501) Aula teórica: Histórico do Futsal
08	SEXTA	7:00 - 8:30	(702) Aula teórica: Histórico do Futsal
08	SEXTA	10:15 - 11:45	(801) Aula teórica: Histórico do Futsal
11	SEGUNDA	7:00 - 08:30	(702) Aula Prática: Alongamentos / Aquecimentos
11	SEGUNDA	10:15 - 10:15	(801) Aula Prática: Alongamentos / Aquecimentos
11	SEGUNDA	10:15 - 11:45	(802) Aula Prática: Alongamentos / Aquecimentos

15 - Nº de Turmas Monitoradas: 05

Foto 4: Relatórios.

Fonte: Pesquisa de campo

Também foram analisados os relatórios de outro monitor (R), que, em análise, ampliou as possibilidades educacionais do macrocampo Esporte e Lazer, mesmo que ainda timidamente, pois é necessária uma ampliação das possibilidades da prática pedagógica e de socialização do conhecimento. O monitor R trabalhou com o histórico do futebol, com aulas

teóricas sobre fundamentos técnicos e táticos, trabalhou com atividades lúdicas e passou vídeos, cujo objetivo é suscitar a reflexão dos alunos.

BLOCO 3 - TRABALHO REALIZADO			
10 - Data do Mês	11 - Dia da Semana	12 - Horário	13 - Atividades Realizadas
22	SEGUNDA	07:00-08:30 (702)	Aula Teórica: Sistema tático 3X1
22	SEGUNDA	08:30-10:15 (801)	Aula Teórica: Sistema tático 3X1
22	SEGUNDA	10:15-11:45 (802)	Aula Prática: Táticas do Futsal
23	TERÇA	07:00-08:30 (502/503)	Aula Prática: Sistema tático 3X1
23	TERÇA	10:15-11:45 (501)	Aula Prática: Sistema tático 3X1
24	QUARTA	07:00-08:30 (802)	Aula Teórica: Sistema tático 3X1
25	QUINTA	07:00-08:30 (502/503)	Atividades lúdicas
25	QUINTA	10:15-11:45 (501)	Atividades lúdicas
26	SEXTA	07:00-08:30 (702)	Aula Prática: Sistema Tático 3X1
26	SEXTA	10:15-11:45 (801)	Aula Prática: Sistema Tático 3X1
29	SEGUNDA	07:00-08:30 (702)	Atividades lúdicas
29	SEGUNDA	08:30-10:15 (801)	Atividades lúdicas
29	SEGUNDA	10:15-11:45 (802)	Aula Prática: Sistema tático 3X1
30	TERÇA	07:00-08:30 (502/503)	Atividades de Coordenação
30	TERÇA	10:15-11:45 (501)	Atividades de Coordenação
15 - Nº de Turmas Monitoradas: 15			

Foto 4: Relatórios.

Fonte: Pesquisa de campo

BLOCO 3 - TRABALHO REALIZADO			
10 - Data do Mês	11 - Dia da Semana	12 - Horário	13 - Atividades Realizadas
12	TERÇA	07:00-08:30 (502,503)	Aula Prática: Alongamento/Aquecimento
12	TERÇA	10:15-11:45 (501)	Aula Prática: Alongamento/Aquecimento
13	QUARTA	07:00-08:30 (802)	Aula Teórica: Considerações sobre o Futsal
14	QUINTA	07:00-08:30 (502/503)	Aula Teórica: Considerações sobre o Futsal
14	QUINTA	10:15-11:45 (501)	Aula Teórica: Fundamentos do Futsal
15	SEXTA	07:00-08:30 (702)	Aula Teórica: Fundamentos do Futsal
15	SEXTA	10:15-11:45 (801)	Aula Teórica: Fundamentos do Futsal
18	SEGUNDA	07:00-08:30 (702)	Aula Prática: Fundamentos do Futsal
18	SEGUNDA	08:30-10:15 (801)	Aula Prática: Fundamentos do Futsal
18	SEGUNDA	10:15-11:45 (802)	Aula Teórica: Fundamentos do Futsal
19	TERÇA	07:00-08:30 (502/503)	Aula Teórica: Fundamentos do Futsal
19	TERÇA	10:15-11:45 (501)	Aula Prática: Fundamentos do Futsal
20	QUARTA	07:00-08:30 (802)	Aula Prática: Fundamentos do Futsal
21	QUINTA	07:00-08:30 (502/503)	FERIADO DE TIRADENTES
21	QUINTA	10:15-11:45 (501)	FERIADO DE TIRADENTES

Foto 5: Relatórios.

Fonte: Pesquisa de campo

BLOCO 3 - TRABALHO REALIZADO			
10 - Data do Mês	11 - Dia da Semana	12 - Horário	13 - Atividades Realizadas
22	SEXTA	07:00 - 08:30	(702) - FERIADO DE PASCOA
22	SEXTA	10:15 - 11:45	(804) - FERIADO DE PASCOA
25	SEGUNDA	07:00 - 08:30	(702) Aula teórica: domínio de bola
25	SEGUNDA	08:30 - 10:15	(901) Aula teórica: domínio de bola
25	SEGUNDA	10:15 - 11:45	(802) Aula teórica: domínio de bola
26	TERÇA	07:00 - 08:30	(502, 503) Aula Prática: domínio de bola
26	TERÇA	10:15 - 11:45	(501) Aula teórica: domínio de bola
27	QUARTA	07:00 - 08:30	(502, 503) Aula prática domínio de bola
28	QUINTA	07:00 - 08:30	(801) Aula Prática: domínio de bola
28	QUINTA	10:15 - 11:45	(702) Aula Prática: domínio de bola
29	SEXTA	07:00 - 08:30	(701) Aula prática domínio de bola
29	SEXTA	10:15 - 11:45	(801) Aula Prática: domínio de bola

Foto 5: Relatórios.

Fonte: Pesquisa de campo

Em relação às possibilidades pedagógicas do Esporte, de acordo com Elenor Kunz (1994, p. 31), “é necessária a transformação didático-pedagógica do esporte em uma perspectiva pedagógica crítico-emancipatória e em uma didática comunicativa”. O professor precisaria buscar o desenvolvimento da competência comunicativa para libertar a razão crítica do aluno. Assim, o autor propõe que o ensino se organize a partir de uma perspectiva problematizadora, onde a escola se apresenta como espaços de resistências, constituindo-se como objetivo a construção de outra forma de organização social, local de transformação individual e coletiva. Do ponto de vista didático e metodológico, é necessário trabalhar com as dimensões técnicas e táticas dos esportes, mas sem se limitar as aulas à mera reprodução das dimensões mencionadas.

Nesse contexto, outra análise importante é de Bracht (2005) quando traz para o debate sobre o Esporte a categoria hegemonia. O autor menciona que o conceito de hegemonia na ótica da classe dominante se refere às relações de poder, obediência, subordinação, assim como desobediência e insubordinação. A hegemonia seria a cultura numa sociedade de classes. Assim, pode-se entender o esporte não só como elemento de dominação, mas, também, como resistência cultural ou resistência política. A partir dessa compreensão, entende-se que no Esporte está presente a intencionalidade de conservação da hegemonia burguesa. Por outro lado, também pode estar presente a luta dos trabalhadores por justiça social, tal com pode e deve estar presente a construção teórica que orienta os caminhos

didáticos e metodológicos do Esporte, ou seja, os caminhos das aulas em sentido crítico, amplo e dialético.

De acordo com coletivo de Autores (1992, 2008), para se trabalhar com o conteúdo Esporte o professor precisa reconhecer a materialidade corpórea e a evolução da cultura corporal, tratar os conhecimentos desde sua gênese e seu desenvolvimento histórico, buscar ampliar de forma crítica as análises de forma espiralada. Para os autores, seria necessário incentivar uma atitude científica, deve haver seleção dos conteúdos, organização e coerência no processo educacional com um todo, para superar o Esporte que reproduz as desigualdades sociais. Tende-se à adaptação do praticante aos valores e normas dominantes e, conseqüentemente, à funcionalidade e desenvolvimento da sociedade capitalista, cujos pressupostos são:

(...) os pressupostos para o aprendizado do esporte, tais como o domínio dos elementos técnico-táticos e as condições fisiológicas para a sua prática, demonstram claramente que a finalidade a ele atribuída é somente a vitória na competição, colocando-o como fim em si mesmo (p. 40).

Ainda de acordo com o Coletivo de Autores (1992, 2008), é preciso que o professor resgate valores que privilegiam a coletividade, o compromisso da solidariedade e respeito humano, que desmitifiquem o Esporte, que o critiquem, mas também que trabalhem seus conhecimentos técnicos, táticos e suas regras.

Entende-se que se deve trabalhar com uma nova perspectiva de Esporte, ou seja, trabalhar o domínio do saber fazer esportivo, ou seja, realizar aulas que possibilitem o conhecimento dos elementos técnicos e táticos dos esportes, mas não se restrinjam a essas possibilidades. É necessário ir além. Precisa-se trabalhar a reflexão crítica dos alunos através de uma leitura dialética do desenvolvimento desta prática corporal enquanto fenômeno humano, tal como suas relações com a saúde e o corpo, o desenvolvimento histórico das práticas corporais, as olimpíadas, o Esporte moderno, etc. Ainda seria necessário problematizar as suas relações com a política e com o sociometabolismo do capital.

Entende-se que, quanto aos conteúdos, é necessário pesquisar a respeito da origem histórica, regras e evolução das práticas corporais, a valorização de cada prática como momento de convivência em grupo, o respeito à diversidade de habilidades e características particulares do grupo. No que diz respeito às práticas da cultura corporal, é importante atentar à participação em atividades que evidenciem habilidades e dificuldades, a auto-avaliação do próprio desempenho e dos demais e ampliação do repertório motor, à reflexão sobre regras, à adequação da prática em grupo, favorecendo a participação de todos.

No mesmo contexto, ressalta-se que é preciso debater as situações de conflitos que possam surgir durante as práticas, debater os significados da vitória e da derrota presentes nos jogos e Esportes, sem deixar de relacioná-los com as estratégias utilizadas. É de suma importância, também, estabelecer a relação entre o desenvolvimento das habilidades motoras com as características pessoais, atividades adaptadas que favoreçam o desenvolvimento de diferentes habilidades, expressar no grupo suas ideias quanto às estratégias de ataque e defesa, participação em modalidades individuais e coletivas, ampliação do conhecimento dos princípios da fisiologia do exercício e das funções orgânicas relacionadas à atividade motora, valorização e controle das atividades corporais com autonomia e do conhecimento, entre outras tantas possibilidades.

Enquanto propostas de atividades e situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos, pensa-se ser importante a pesquisa em livros, revistas e internet sobre práticas da cultura corporal, rodas de conversa, criação de pequenos jogos de exercício, levantamento das dificuldades apresentadas tanto em relação às habilidades e gestos específicos quanto à capacidade física envolvida, situações de jogo em que estabeleçam momentos (pausa, tempo) para refletir entre as equipes sobre o que estão fazendo, como estão agindo, que característica o jogo está adquirindo, situações em que os alunos possam avaliar seus limites e possibilidades, reflexão da vitória e da derrota.

É importante considerar que os conteúdos podem ser alterados de acordo com a realidade dos educandos. Além disso, são de fundamental relevância as propostas adjacentes, tais como propostas de palestras com temas pertinentes aos conteúdos trabalhados no ano, preparação de trabalhos para a feira cultural da escola, organização de momentos de Lazer, como festivais de futebol, vôlei, filmes, passeios, etc., propostas de palestras com temas pertinentes à realidade sobre questões da saúde na comunidade, tais como a importância do exercício físico para a saúde, para a prevenção de doenças cardiovasculares, osteoporose, obesidade, etc.

As possibilidades de trabalho pedagógico mencionadas serão fundamentais para a conscientização de classe, a formação do homem novo, intelectual que irá lutar pela sua classe. Para Gramsci (2010), é necessário criar uma nova camada de intelectuais, onde se relaciona a luta pela superação da sociedade de classes, em uma concepção de Educação Integral, que amplie as possibilidades humanas, ou seja, um instrumento de edificação da sociedade socialista. Assim, entende-se que o trabalho educativo é o ato de produzir a humanidade nos indivíduos. De acordo com Saviani e Duarte (2012), o trabalho educativo

possibilita que o indivíduo se aproprie de elementos culturais para sua formação e o Esporte é um desses elementos culturais.

Esta forma de analisar o fenômeno Esporte se aproxima da análise de Gramsci (2010), pois este menciona que, se por um lado, a escola serve aos burgueses, por outro, ela pode servir aos trabalhadores, ou seja, uma educação escolar comprometida com a classe trabalhadora. Segundo Saviani e Duarte (2012), há um movimento duplo e contraditório no cerne da escola pública e, portanto, é um embate entre projetos diferentes. Se a escola é um instrumento dos burgueses para a reprodução da sociedade do capital, ela pode ser o espaço onde há o movimento dos trabalhadores e a expressão de sua luta na escola e, de acordo com os autores, esta outra direção possível do movimento contraditória inerente à educação escolar na sociedade capitalista é favorável aos interesses da classe trabalhadora, posto que expressa e alimenta a sua luta.

Nessa análise sobre o caráter contraditório da educação escolar, é necessário lembrar que a essência da educação se encontra no processo de transformação das relações do homem com a natureza e com os próprios homens, na complexificação das relações e da cultura. Assim, de acordo com Saviani (2008b), a educação, além de existir concretamente, é a transformação da natureza. Portanto, é trabalho com finalidades e é intencional. É neste sentido que a educação situa-se na categoria trabalho não material, ou seja, seria a produção do saber sobre a natureza, a produção de ideias, conceitos, valores, símbolos e habilidades sobre o conjunto da produção humana. Essa segunda natureza permeada do conhecimento historicamente produzido é um avanço ontológico humano, mas à medida que se torna prioridade da burguesia se torna algo inerte e pernicioso ao gênero humano. Por outro lado, à medida que se socializa a todos, ao povo, aos trabalhadores, torna-se a possibilidade do novo, de uma nova sociedade. É neste ponto que a luta pela escola pública coincide com a luta pelo socialismo.

O trabalho educativo relacionado ao Esporte faz parte do processo educacional, em que a cultura corporal e suas práticas corporais também revelam um processo educativo. Para Taffarel e Escobar (2008), a relação entre a escola e um “projeto de cultura”, que sejam atrelados à educação, à cultura corporal e, por consequência, à luta de classe e a emancipação humana, deve apontar para a formação humana. De acordo com Taffarel e Escobar (2008), acredita-se que para o homem constituir-se na sua plenitude, necessita ter acesso às práticas corporais, à cultura produzida e acumulada.

Deve-se lembrar que a escola pesquisada ainda não oferece o Programa Segundo Tempo, mas é importante fazer a análise deste programa, pois o macrocampo Esporte e Lazer

do PME tem forte relação com este. No que se refere à relação do PME com o Programa Segundo Tempo, este não tem ocorrido na escola pesquisada. Assim, não há ligação entre o PME e o PST no lócus da pesquisa, tal como se pode perceber na seguinte resposta do entrevistado E: “ambos estão voltados para uma educação integral de qualidade para os alunos, mas não se tem o segundo tempo aqui na escola”. Assim, percebe-se que de fato o Programa Segundo Tempo também se insere em uma perspectiva de ampliação das possibilidades educacionais, mas na prática não tem tido grande efetividade. Em outra resposta, confirmou-se essa análise, entrevistado L, e se percebe que o PST não tem sido ofertado na escola: “a escola não aderiu ao Programa 2º tempo em 2011 e 2012”. O coordenador do programa também confirma que o Programa Segundo Tempo não é ofertado na escola, pois C explica: “até o presente momento a escola não foi contemplada com o programa segundo tempo”.

Tal como já analisamos, o Programa Segundo Tempo é um dos programas mais importantes do Ministério do Esporte. Segundo Brasil (2009), o ME materializa parcerias institucionais com estados e municípios a partir do seu modelo de execução, o qual descentraliza para estas esferas governamentais, além de organizações não governamentais e entidades sem fins lucrativos. Assim, seria também um programa estratégico do governo federal, pois teria como objetivo facilitar e democratizar o acesso ao Esporte, promoveria o desenvolvimento integral dos seus participantes e, ainda, contribuiria como fator de formação da cidadania e para a melhoria da qualidade de vida dos seus participantes. A partir da implementação do PME, o PST foi inserido no modelo interministerial deste. Contudo, o PST é um programa de implementação de política pública social de Esporte na escola, tal como o PME. Assim, ele acontece no contra-turno da escola.

Contudo, o PST e o PME estão se alinhando em uma perspectiva que não supera os mandos e desmandos do capital. Pode-se perceber nas políticas sociais neoliberais, inclusive nas políticas do Ministério do Esporte como o PST, o caráter assistencialista, pois não enfrentam a pobreza na sua “raiz” estrutural, pelo contrário, forja-se uma situação de garantia de direitos sociais, do Esporte e do Lazer, e isso promoveria cidadania. De acordo com Pedro Athayde e Fernando Mascarenhas (2008, p. 10), gestão do PST representa um choque entre os limites e os avanços propostos para o envolvimento da sociedade com as políticas sociais do governo, pois seria “um modelo que anuncia uma gestão democrática e participativa, mas que, na prática, possui grandes dificuldades para consolidar esse modelo”.

O fato do PST, assim como o PME, não enfrentar a raiz estrutural do problema da pobreza e da violência leva a crer com absoluta certeza que a intenção de quem a faz é a de

manter a ordem das coisas. Outra questão contraditória percebida nas diretrizes do PST é o enfrentamento da violência. O problema da violência é evidente e de fato é um complicador para a dignidade humana, que precisa ser resolvido. De acordo com Melo (2005), ao tratar do problema da violência, percebe-se “a emergência da vinculação entre as políticas esportivas e o discurso da promoção da cidadania ou de inclusão social”. Neste sentido, dar-se ênfase a outra tendência, que é a de “considerar o esporte importante mecanismo de controle social da juventude”, porém, essa ênfase constitui-se como um discurso falso e mítico, o qual visa apenas dominar os impulsos violentos e produzir uma nova sociabilidade, capaz de gerar novas práticas que passam a afastar os jovens das drogas e crimes, numa abordagem salvacionista.

Dessa forma, o desenvolvimento humano, como um dos principais fundamentos do Programa Segundo Tempo, deveria estar presente nas intervenções pedagógicas, desenvolvidos por meio de atividades que exploram os valores humanos mais significativos, o que não acontece. Percebe-se sim, a reprodução do Esporte de rendimento em espaços como o próprio o PST e o macrocampo Esporte e Lazer, pois a influência da mídia e do processo cultural contribui para essa reprodução. Analisa-se que os fundamentos pedagógicos do PST e os critérios de seleção do conteúdo refletem os posicionamentos e as decisões políticas dos organizadores da proposta. Esta é mais uma evidência de que o programa atende a demanda do neoliberalismo. As políticas neoliberais desapropriam e desregulam direitos do ser humano, referentes às necessidades mais básicas (alimentação, moradia, educação, Lazer, etc.). Nesse contexto, as políticas públicas educacionais para o Esporte tomam um percurso marcante no que tange à oferta e ao acesso. No entanto, tais políticas estão voltadas ao “assistencialismo”. Assim, estão quase sempre a serviço do sistema neoliberal, no qual a educação, o Esporte, o Lazer e a escola estão a serviço da ideologia do mercado, a qual não se propõe a mudança da estrutura social.

De acordo com Silva, Silveira e Ávila (2007), a relação forjada pelo Estado entre Esporte e cidadania, está baseada nos preceitos das políticas sociais de cunho assistencialista e compensatório. Assim, as políticas públicas esportivas nacionais são pensadas pelo Estado no intuito de amenizar a situação social de um determinado público, por um determinado tempo e o PME, em seu macrocampo Esporte e Lazer, reproduz essa perspectiva. Os programas sociais, de um modo geral no neoliberalismo passaram a ser uma compensação da pobreza e uma promessa de “inclusão social através do Esporte”, no qual o aluno tem a possibilidade de ficar no contra turno escolar, praticar esportes, ganhar lanche e uniforme, exercendo assim sua “cidadania” e tendo a possibilidade de ser um futuro atleta.

No que se refere ao horário das atividades do macrocampo em questão (Esporte e Lazer), de um modo geral, as atividades na escola pesquisada acontecem no contraturno das aulas, ou seja, se as aulas ditas regulares acontecem pela parte da manhã, as atividades do programa acontecem na parte da tarde e se as aulas ditas regulares acontecem de tarde, as atividades do programa acontecem de manhã. É importante mencionar que o atendimento é prioritário para aqueles alunos que tem dificuldades de aprendizagem, sobretudo as atividades de letramento, mas essa preocupação não é tão vigente na macrocampo Esporte e Lazer. Essa questão de dar prioridade para alguns alunos se deve ao fato do programa ainda não dar conta de universalizar o atendimento. Esta constatação foi concebida em observações e em análises das respostas, como a do entrevistado E: “as atividades acontecem no contraturno dos alunos, procurando atender principalmente aqueles que apresentam mais dificuldades na escola. O horário foi definido de acordo com as séries que são atendidas e a disponibilidade de todos”.

Devido a um problema da escola já mencionado, ou seja, uma estrutura ruim e que, conseqüentemente, prejudica a realização das atividades do macrocampo Esporte e Lazer, as atividades acontecem de acordo com a viabilidade estrutural e climática. O horário das atividades foi definido a partir de questões climáticas, tais como esperar a incidência do sol reduzir, o horário que chove menos, etc. Verifica-se isso, também em observações e na seguinte resposta do entrevistado J: “o horário do futsal acontece quase concomitantemente ao da educação física. Eles acabam sendo meio que auxiliares do professor de educação física. Como a quadra não é coberta, sendo que deve ser construída em breve a cobertura, então as aulas acontecem das 17 as 19”. Tal como se constata, mais uma vez foi feito o registro de que o governo federal acena para a possibilidade de construção de infraestrutura na escola.

Na escola pesquisada, foi mencionado que há uma relação muito forte entre a educação física e as atividades do macrocampo Esporte e Lazer. Mencionou-se que há uma relação de parceria, na qual o professor de educação física teria orientado os monitores, auxiliado na montagem dos objetivos e das aulas em si, tal como se pode perceber na seguinte resposta do entrevistado E: “a relação é de parceria entre os monitores e o professor de educação física, que orienta o trabalho desenvolvido e auxilia para os objetivos serem alcançados de forma eficaz”. Também se percebe a aproximação do PME e das aulas de educação física na resposta do entrevistado J: “acontece próximo, há uma relação amistosa entre o PME e a educação física. Os monitores são tão próximos que eles são chamados de professores pelos alunos”. Também se percebe tal parceria entre as aulas de educação física e o macrocampo Esporte e Lazer em outra resposta do entrevistado L: “as atividades são integradas”. Portanto, analisa-se que há uma aproximação muito grande destas, mas essa

aproximação se materializa na realização de práticas Esportivas, priorizando quase exclusivamente as práticas de Esporte de rendimento.

Percebe-se que os horários das atividades do PME, no que se refere ao macrocampo Esporte e Lazer, ocorrem quase que concomitantemente às aulas de educação física, o que leva a crer que há uma proximidade grande entre ambas. Ainda sobre o macrocampo Esporte e Lazer, alguns dos monitores são acadêmicos e outros não, mas, tal como constatamos, ambos reproduzem a lógica do Esporte de rendimento. No que se refere ao Programa Segundo Tempo, as escolas pesquisadas não oferecem este programa.

Contudo, tal como já mencionado, as aulas de educação física devem acontecer de forma independente em relação às aulas de educação física. Deve-se ressaltar que o PME propõe a ampliação das possibilidades educacionais e não a redução destas. Por outro lado, seria importante que houvesse unidade na relação entre educação física e o macrocampo Esporte e Lazer para a ampliação de possibilidades educacionais. Acredita-se que é necessária uma transformação radical no trato do Esporte na escola, atrelando-o a uma função educativa, que mude concepções, valores e se insira no processo avaliativo, dentro de uma perspectiva ampla e transformadora.

Entende-se que a valorização da educação física perpassa também pela valorização da escola pública. A defesa da escola pública pressupõe uma concepção de mundo e uma pedagogia. Vislumbram-se tais referências no materialismo histórico dialético, na escola unitária e na pedagogia histórico-crítica. Considerando a necessidade de defesa da escola pública e a concepção de mundo e pedagógica, uma Educação Integral e em tempo integral deve ser uma alternativa, no sentido de fortalecer as frentes de lutas dos trabalhadores. Para que ocorra uma mudança substantiva na educação brasileira, é necessário uma gama de ações que começam na valorização da educação, valorização do professor e na construção de um novo projeto de cultura.

Quanto à relação entre os macrocampos e a comunidade, percebe-se que há, por parte dos entrevistados, a intencionalidade de que tal relação acontecesse da “melhor forma possível”, ou seja, pelo propósito de um melhor fazer pedagógico, através de um trabalho coletivo, participativo, que viesse a favorecer a qualidade do ensino na escola pública, etc. Estas perspectivas foram apontadas na resposta do entrevistado E: “a relação tem como propósito um melhor fazer pedagógico, através do trabalho pedagógico, através do trabalho coletivo, participativo, com parcerias que venham realmente contribuir para o alcance de um patamar mais elevado na qualidade do ensino na escola pública”. Todavia, na escola pesquisada não se percebe relações com o setor privado e com a comunidade, mas, com esta,

como já mencionado, os monitores são um elo entre os dois polos, mesmo que de forma tênue. Portanto, a relação entre escola e comunidade ainda é frágil no lócus da pesquisa.

No que se refere à intersetorialidade, percebe-se também um bom esclarecimento sobre a proposta intersetorial e uma boa intencionalidade de implementação de tal perspectiva. Inclusive, há uma articulação entre os macrocampos, como se pode perceber na resposta do entrevistado J: “quando nós escolhemos a modalidade banda de fanfarra, que faz parte da cultura e música, a monitora de esporte e lazer prepara os alunos coreografias para se apresentarem junto com a banda, inclusive no desfile do dia sete de setembro. Além disso, um dos monitores, que é aluno da escola, ajuda na construção do jornal escolar, o qual tem sido bem encaminhado, com cobertura das modalidades em geral. Então, há uma aliança entre as modalidades. Outro monitor morador da comunidade é um bom exemplo também da relação com a comunidade”. Nessa mesma resposta, também se percebe a iniciativa de se estabelecer, mesmo que de forma incipiente, a relação com a comunidade. Percebe-se tal intencionalidade em outra resposta da entrevistada C: “a relação entre os macrocampos é de trabalho coletivo, onde todos estão dispostos a ajudar no que for preciso e necessário e a comunidade é parceira nesse trabalho de socialização e bem estar dos alunos”.

Desta forma, analisa-se necessário ampliar a relação entre a escola e um “projeto de cultura”, que sejam atrelados à educação, à cultura corporal e, por consequência, à luta de classe e à emancipação humana. Acredita-se que para o homem constituir-se na sua plenitude, necessita ter acesso às práticas corporais, à cultura produzida e acumulada, de modo a se opor à alienação da prática pela prática. É preciso formar um consciente da sua história, de suas características e de seus fundamentos, o que pressupõe o instigar das possibilidades corporais por uma prática pedagógica fundamentada em todos os conteúdos da cultura corporal e não apenas na prática do Esporte de rendimento. Portanto, os monitores devem ter essa formação crítica, técnica, tática, ou seja, ampla e dialética.

No diálogo com o Coletivo de Autores (1992, 2008), percebe-se que a perspectiva predominante nas escolas é a do Esporte de rendimento, que tem contribuído historicamente para a defesa dos interesses da burguesia. Nessa perspectiva, o objetivo tem sido desenvolver a aptidão física dos alunos e o conhecimento se limita ao exercício de atividades corporais que lhe permitam atingir o máximo rendimento de sua capacidade física. É importante mencionar novamente, que é relevante o domínio dos elementos técnicos e táticos do futebol ou de qualquer outro Esporte, mas que estes não sejam exclusivos nas aulas de educação física e no macrocampo Esporte e Lazer.

Ao comungar das ideias do Coletivo de Autores (1992, 2008), defende-se que a cultura corporal, enquanto objeto da educação física, deve ser trabalhada na escola (inclusive no macrocampo Esporte e Lazer do Programa Mais Educação) através do paradigma da educação física crítico-superadora, também fundamentada na pedagogia histórico crítica e no marxismo, para que se abram as possibilidades de desenvolver a lógica dialética e material, para que possa se desenvolver a compreensão de que os conteúdos são dados da realidade e, por conseguinte, possibilitar um novo futuro aos alunos. É necessário enfatizar, portanto, que a materialidade corpórea foi historicamente construída e a cultura corporal é resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade, mas todas as atividades corporais foram construídas em diferentes épocas históricas sendo respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas e devem ser vivenciadas prazerosamente, esteticamente, plenamente.

3.1.3 Esporte, Lazer e hegemonia

Defendemos a necessidade do estabelecimento da Educação Integral e em tempo integral em nosso país, na qual o Esporte e o Lazer devem ter uma função importante. O Esporte e o Lazer são elementos culturais oriundos do desenvolvimento histórico da humanidade e que se inserem no debate sobre o processo educacional e escolar. O primeiro é uma prática corporal oriunda do desenvolvimento e complexificação de jogos, os quais passaram pelo processo de esportivização, sobretudo com o advento da modernidade e da sociedade de ordem capitalista, tal como se discutiu no segundo capítulo. Sobre o Esporte, de acordo com Taffarel (2012), o ser humano transformou em jogos as atividades de trabalho, as quais foram criadas como objetos de necessidade e de ação. Para Taffarel e Escobar (2009), os jogos, inclusive os esportes competitivos, nasceram de imagens lúdicas, artísticas, combativas, competitivas, as quais se relacionam e se influenciam pelas relações ideológicas, políticas e filosóficas. Para a autora, no jogo, Esporte ou atividade corporal, o ser humano produz a satisfação dos seus interesses lúdicos, estéticos, artísticos, combativos ou competitivos.

Nesta perspectiva, de acordo com Duarte (2004), no decorrer do processo histórico de existência humana, as atividades de produção dos meios de satisfação das necessidades humanas, ocasionou o surgimento de novas necessidades, inclusive ligadas à produção de relações sociais, as quais foram adquirindo uma existência objetiva, portanto, trata-se do

processo de produção e reprodução da cultura humana e da vida em sociedade, tal como do fenômeno esportivo.

No processo de desenvolvimento humano, desenvolveu-se o Esporte, que é um fenômeno próprio dos seres humanos, da cultura, e que numa perspectiva educativa, constitui-se como parte do conjunto do saber sobre a produção humana e que deve ser socializado à humanidade. Contudo, a perspectiva ainda predominante em escolas é a do Esporte de rendimento, o qual está atrelado ao capitalismo e seu processo reprodutivo. Esta análise vale para o PME, pois percebemos que a prioridade mencionada também ocorre neste programa.

Já o Lazer, tal como analisado no segundo capítulo, é uma construção social e histórica em construção desde todos os tempos pertinentes à existência humana. Contudo, o Lazer como algo lícito está inserido no seio das contradições da sociedade capitalista. Assim, é fundamental partir do pressuposto que o trabalho é uma atividade vital (MARX, 2009a) e que a cultura é um espaço de aprendizado e emancipação (Gramsci, 2011), pois enquanto forma de trabalho, esta pode e deve se constituir em um espaço da luta de classes.

O debate do Lazer no PME se insere na questão tempo, ou seja, o tempo do contra turno escolar. Portanto, seria neste tempo que aconteceriam as atividades esportivas. Contudo, analisamos que não há um debate formativo sobre esta categoria na escola pesquisada. No que se refere aos documentos do programa também não grandes ênfases ao Lazer, porém, por outro lado, em análises de documentos e textos do PST percebe-se uma maior ênfase ao mesmo, todavia, trata-se de um debate alinhado com uma perspectiva funcionalista de Lazer.

O debate do Esporte e do Lazer deve ser revisto e ampliado em suas relações no processo educativo escolar. Entende-se a escola como um instrumento de edificação da sociedade socialista. Concebe-se, portanto, o trabalho educativo enquanto ato de produzir a humanidade nos indivíduos, pois, para Saviani e Duarte (2012), o trabalho educativo possibilita que o indivíduo se aproprie de elementos culturais para sua formação.

De acordo com Saviani (2008b), a transformação da natureza cria um mundo humano, que é o mundo da cultura, mas a educação, além de existir concretamente, é a transformação da natureza, portanto, é trabalho. O trabalho, por sua vez, gera a segunda natureza humana permeada do conhecimento historicamente produzido. É, sem dúvida, um avanço ontológico humano, mas à medida que se torna prioridade da burguesia, torna-se algo inerte e pernicioso ao gênero humano e à medida que se socializa a todos, ao povo, aos trabalhadores então se torna a possibilidade do novo, do homem novo, de outro projeto de cultura, de uma nova sociedade. De acordo com Saviani e Duarte (2012), o indivíduo humano forma-se e desenvolve-se como ser genérico pela dialética entre a apropriação da atividade humana

objetivada no mundo da cultura. Tal como já mencionado, acredita-se que é neste ponto que a luta pela escola pública coincide com a luta pelo socialismo.

Este tópico foi iniciado com a ênfase à uma categoria central de análise, ou seja, hegemonia. Assim como Bracht (2005), analisa-se o Esporte através de uma crítica de vertente gramsciana, cujo conceito central é o de hegemonia, perpassando pelas relações de poder e todo o processo social e cultural. Portanto, tal como já analisado, o Esporte pode ser um elemento de dominação, mas, também, um elemento de resistência cultural e resistência política. Partindo desse ponto, verificou-se que há um aumento quantitativo de políticas públicas de Esporte na escola e há um discurso de que estas são justificadas pelo discurso hegemônico de afirmá-lo como participativo, como educacional e como atividade que contribui com desenvolvimento pessoal, social e que promoveriam a cidadania. O PME não é um programa específico de Esporte e Lazer, mas se amplia a essas modalidades, como pode ser percebido na pesquisa. É importante reiterar que na sociedade moderna há a intencionalidade burguesa em se utilizar do Esporte, já que este ganhou enormes proporções. O PME reproduz o Esporte de rendimento e, assim, limita a perspectiva Integral de formação humana. O Esporte deve ser entendido em toda sua amplitude material, teórica, didática, metodológica e ontológica, assim como deve ser possível de ser entendido como um possível instrumento de luta política dos trabalhadores.

Todavia, o aumento de políticas de Esporte e Lazer tornou-se, por um lado, a viabilidade jurídica para a efetivação do Esporte e do Lazer como mais um meio para o funcionamento do metabolismo do capitalismo, tal como no PME. De acordo com Melo (2012), os Esportes, em políticas sociais, ajudam para a valorização do capital e para a obtenção do consenso dos trabalhadores, como por exemplo, a tendência de tratar as políticas de Esporte como celeiro de novos talentos tem prevalecido, os conceitos de terceiro setor e de responsabilidade social sustentam as novas políticas sociais dirigidas aos pobres e essa ideologia da “salvação pelo esporte” não o vê como direito social público, mas como antídoto às mazelas decorrentes das desigualdades.

Freitas (2011) menciona que na sociedade moderna os Esportes são uma espécie de narcótico do povo e que os Esportes não podem favorecer a inclusão social à medida que não discutem as causas da exclusão social e não propõe a sua superação.

Atualmente, inclusive no Brasil, uma das estratégias do capitalismo é a adoção de políticas sociais compensatórias e paliativas, “maquiando” o processo de contrarreforma neoliberal, sendo que o Esporte, o Lazer e o PME se inserem nessa seara. Contudo, de acordo com Oliveira (2006), as reformas econômicas que ocorreram nas últimas décadas foram

acompanhadas pelas reformas das políticas sociais, ou seja, a classe burguesa exerce sua hegemonia através, também, da educação para manter a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, manter uma socialização desigual do conhecimento e manter o poder da própria burguesia.

Segundo Almeida (2005), a educação foi proclamada como área fundamental, sobretudo no sentido da redução da pobreza, mas as diretrizes da educação foram dadas pelo FMI e pelo BM e associado à UNESCO. Assim, tal como já mencionado, a política educacional privilegiou o investimento no ensino fundamental (focalizadamente), além de diminuir investimentos na educação pública e favorecer o desmonte dos sistemas educacionais. Ainda no que se refere às reformas neoliberais no Brasil, tal como já analisado no primeiro capítulo, os serviços sociais, entre eles a educação, passaram a ser realizados frequentemente pelo setor privado e pelo público não estatal. Este fato ocorreu atrelado ao processo de privatização, desregulamentação e desnacionalização no Brasil. Este processo levou a educação a ser encarada enquanto um serviço que pode ser ofertado pela iniciativa privada, seguindo a lógica de mercado, pressupondo o elemento de eficiência dos sistemas de ensino.

Tal como já mencionado no segundo capítulo, verifica-se que um dos grandes problemas que cercam a educação no Brasil, que fatalmente afeta o PME, é que as instituições políticas são contaminadas pela intencionalidade burguesa, ou seja, pelos interesses das elites brasileiras.

No caso do PME, de acordo com Silva e Silva (2012), por exemplo, essa intencionalidade pode ser percebida na centralidade do IDEB na avaliação dos resultados e no condicionamento da liberação de recursos à assinatura do Plano de Metas Todos Pela Educação.

Contudo, em relação ao Esporte no PME, tal como já analisamos, de acordo com Taffarel e Escobar (2012), é uma prática que, além de suas peculiaridades motoras, orgânicas, fisiológicas, é incluída no sistema de relações da sociedade. Segundo as autoras, o esporte tem uma natureza complexa e, ainda, a subjetividade e as contradições entre os significados de sua natureza social e os sentidos atribuídos e de natureza pessoal que as envolvem não permitem a sua simples definição de ação motora.

Analisou-se sobre o Esporte, de acordo com Bracht (2005), que a partir do momento em que a burguesia tomou o poder político, houve a transformação dos jogos populares, ou seja, o jogo passou por esse processo e a principal característica desse fato é a valorização, por parte da burguesia, do Esporte, inclusive com a resurgimento dos jogos olímpicos, o que

demonstra a ligação deste fenômeno com a sociedade capitalista. Por outro lado, defende-se que o Esporte deve ser tratado como um elemento cultural humano. É necessário que isso seja socializado na escola, a partir de uma Educação Integral e em tempo integral, em espaços públicos. É necessário, também, que seja tratado como direito que esteja inserido em um projeto alternativo, tratado como política cultural em prol da formação do novo homem e da nova mulher, uma formação integral – omnilateral, ou seja, uma formação global, que valorize a relação ser humano natureza e com a sociedade, que valorize as relações do ser humano com o trabalho e com a educação. Precisa-se ampliar o conhecimento, desenvolver habilidades humanas e competências globais, aprofundando a conscientização de classe, assim como a formação política e a organização revolucionária.

Em relação ao Lazer, de acordo com Taffarel (2005), este está em franca degeneração e decomposição ao se sujeitar aos mandos e desmandos do capital. Por outro lado, considerando as contradições e possibilidades da práxis, a emancipação do trabalho não se confunde apenas com a conquista do tempo de liberdade para o Lazer, mas aponta para uma nova forma de trabalho, onde os meios de produção possam gerar um trabalhador de potencialidades revolucionárias. Sendo assim, a luta pelo tempo de Lazer não seria suficiente, mas sim um dos elementos ou campo de luta e de possibilidades criativas e revolucionárias. As políticas públicas de Esporte e Lazer, assim como o PME, então devem ter este caráter transformador e não apenas de atenuador de tensões sociais. De acordo com a autora, ao considerar o Lazer como um direito social e que foi historicamente adquirido, abrange-se a concepção de Lazer na busca de alternativas anticapitalistas. É necessário não abandonar a perspectiva de uma intervenção pedagógica no âmbito desta prática social, tecer a crítica radical e propor alternativas para a educação do tempo livre. Contudo, no PME não se coaduna com essas possibilidades.

Faz-se necessária reflexão crítica do Esporte e do Lazer, bem como a criação de novas alternativas de se trabalhar com estes elementos em políticas públicas em uma perspectiva à favor de uma emancipação social, política e, portanto, humana. De acordo com Taffarel (2005), é importante reconhecer que a cultura constitui um campo de produção humana, a qual deve fazer parte integrante de um projeto de emancipação humana. Compreende-se, também, que é necessária uma discussão sobre a importância do Lazer e de suas possibilidades educacionais, a articulação entre os programas de Lazer e o projeto pedagógico de cada escola. Precisam-se estabelecer parâmetros de avaliação do que é realizado e estabelecer mecanismos democráticos e participativos no cotidiano escolar.

Como já foi analisado, de acordo com Gramsci (2012), o Estado pode ser um instrumento de uma classe, mas é alvo da disputa entre classes pela hegemonia, ou seja, no Estado tem-se o terreno, o meio e o processo onde a luta pela hegemonia se trava. A Educação Integral e em tempo integral pode ser um grande instrumento formativo da classe trabalhadora, superando as lógicas de preparação para o mercado de trabalho e o ideário burguês, alcançando novas sínteses na práxis educativa, sendo que o Esporte e o Lazer podem ter um papel preponderante nesse processo.

É necessário mais investimentos, o compromisso com as classes sociais mais desprovidas, o desatrelamento dos mandos e desmandos de organismos multilaterais internacionais, a luta dos trabalhadores unidos contra a exploração burguesa, a ampliação da Educação Integral deve ser um instrumento de valorização da escola pública, uma formação humana integral, omnilateral. De acordo com Coutinho (2008), analisamos que o processo de democratização se manifesta na criação de uma nova ordem econômico-social e se desenvolve no interior da sociedade capitalista, porém, com novos elementos. Trata-se de suprimir as relações de produção capitalistas, de suprimir a dominação burguesa sobre o Estado, o que permitirá que esses institutos políticos democráticos possam alcançar o pleno desenvolvimento. Contudo, esta realidade não está em curso na realidade da sociedade, nem tampouco em seus projetos, tal como o PME.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho partiu da análise das categorias Educação Integral, Esporte e Lazer. Buscou-se explicar os processos formativos inseridos no PME, sobretudo no macrocampo Esporte e Lazer, com análises contextuais de relações das categorias com a discussão sobre o neoliberalismo, a sua influência no Estado brasileiro, a partir da concepção gramsciana de Estado, relacionando com análises do contexto das políticas públicas sociais no Brasil e de marcos legais e contextuais sobre Educação Integral, sobretudo o PME.

As análises foram construídas a partir das categorias metodológicas nucleares (totalidade, mediação, contradição). A análise, a partir destas categorias, deu suporte à discussão do objeto da pesquisa, ou seja, o macrocampo Esporte e Lazer do PME. O Materialismo Histórico Dialético constituiu-se como um referencial teórico e filosófico para o desenvolvimento do trabalho. Através dele, pode-se extrair a compreensão sobre a relação do homem com a natureza, o trabalho, e a constituição da sociedade. Tal como foi analisado, o PME trata-se de um programa construído no contexto de um Estado burguês que mantém as funções da escola capitalista, que demanda não só a formação de quadros para o mercado de trabalho, mas, sobretudo, a socialização dos valores necessários a manutenção da ordem.

O objetivo geral do trabalho de pesquisa, foi analisar os limites e as possibilidades na implementação do Esporte e do Lazer no PME. Os objetivos específicos foram analisar as conexões entre o contexto político educacional brasileiro, o Estado e a implementação do PME, por meio da análise da inserção do Esporte e do Lazer no PME, analisar as expressões representativas do real presentes nos documentos, as concepções no PME, sobretudo, do macrocampo Esporte e Lazer, analisar a relação entre o PME e a escola através da pesquisa de campo, além de contextualizar teoricamente a pesquisa através da revisão bibliográfica. Sendo que partiu-se da hipótese de que o PME consiste em um programa construído no contexto de um Estado burguês que, a priori, mantém as funções da escola capitalista, o qual demanda a formação de quadros para o mercado de trabalho e demanda a socialização dos valores necessários à manutenção da ordem.

A problemática central da pesquisa: quais os limites e as possibilidades na implementação do Esporte e do Lazer no Programa Mais Educação na política local, nacional e na escola Esmerina Bou Habib de Abaetetuba/Pará (2008 - 2012)? Para responder a pergunta central do trabalho, foram lançadas as seguintes questões norteadoras: Quais são as conexões entre o Estado, as políticas públicas sociais, o contexto político educacional brasileiro e a implementação do PME? Qual a Educação Integral proposta no PME? Qual a

importância do Esporte e do Lazer no processo de implementação? Como a metodologia adotada nas atividades do Programa Mais Educação se relacionam com o PPP e com os princípios mobilizadores da escola?

Foram observados os fundamentos pedagógicos deste programa, bem como se procurou situar o programa no contexto político e social e desvendar alguns de seus limites. Neste âmbito, algumas proposições foram feitas. No decorrer da pesquisa, acabou-se por focar a análise em documentos contextuais que tratam da Educação Integral e em documentos especificamente ligados ao PME.

Percebe-se que ainda é incipiente a atenção dada ao macrocampo Esporte e Lazer pelo MEC, pois não há materiais didáticos, não há livros de fundamentação teórica e prática, as estruturas físicas para a realização das atividades são precárias, há uma relação conturbada entre o macrocampo Esporte e Lazer e as aulas de educação física. Por outro lado, este macrocampo é bastante solicitado, o que lhe dá certo respaldo, mas que evidencia mais o fato do mesmo ser desvalorizado.

Analisou-se que o PME se caracteriza como política pública social, pois é uma política educacional, mas, além disso, engloba outros programas também intitulados de políticas sociais. Porém, trata-se de uma política limitada a manter o metabolismo do capital, à medida que não se propõe superar as contradições do capitalismo e nem algumas das mazelas do contexto educacional e político brasileiro. O PME acaba se limitando e não supera a tentativa de exploração e domínio do pensamento, da razão, do senso comum.

É fundamental que o direito a tempos dignos de um justo viver passe a ser visto como um dos direitos mais básicos, assim como é necessário mais tempo em uma nova escola. Todavia, evidencia-se a perspectiva de transferir a responsabilidade de solução dos problemas das cidades mais uma vez para as escolas e vice e versa. Analisamos que a construção de espaços deve ser prioridade de fato, pois mais tempo na escola possibilita novas oportunidades de aprendizagens e é fundamental a ampliação do espaço educacional.

Sobre a relação entre o programa na escola e as funções da escola, inclusive com o PPP, constata-se certo desalinhamento nas respostas dos entrevistados, isto porque há pouca relação das atividades do programa com as atividades da escola, por mais que haja a intencionalidade de aproximar e melhorar tal relação, que se faz extremamente necessária. O PPP da escola está em construção, mas não percebemos a participação dos educadores ligados ao PME nesta construção. Nas respostas, percebe-se o reconhecimento da importância da relação entre o programa e as funções da escola e o PPP, mas não se mencionou como ocorre essa relação, inclusive ainda não há, de fato, essa aproximação. Não percebemos, junto aos

entrevistados, um posicionamento e uma leitura crítica sobre a função da escola e suas relações com o metabolismo do capitalismo.

Analisa-se que a afirmação do Brasil, via MEC, sobre a inversão de prioridades é contraditória, pois os quadros “social, político e econômico” brasileiros ainda são dramáticos, pois ainda existe grande desigualdade e exploração alheia. É necessário mais investimentos, o compromisso com as classes sociais mais desprovidas, o desatrelamento dos mandos e desmandos de organismos multilaterais internacionais, a mobilização da sociedade civil organizada. É necessária uma luta dos trabalhadores unidos contra a exploração burguesa. A perspectiva de proteção social, de focalização das ações, a partir da defesa de uma educação cidadã, torna-se uma falácia, pois o PME se aproxima de princípios neoescolanovistas, neotecnicistas. Portanto, trata-se da institucionalização da ampliação das funções da escola, porém, isto ocorre a partir da premissa da instrução escolar, ou seja, da ação no campo da socialização primária e da integração social de contingentes da população.

Entende-se que a Educação Integral, omnilateral, e o tempo pedagógico necessário para as aprendizagens são premissas para a formação de novos sujeitos da transformação. É necessário ampliar as possibilidades do processo educacional para gerar a segunda natureza nos alunos e alunas, buscando novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, a partir do princípio unitário. Ao almejar o desenvolvimento de uma concepção histórica e dialética aos alunos, então, a educação pressupõe o mergulho na história, a geração da segunda natureza, a formação de um homem novo, preparado para o trabalho, para o estudo, para a ação no partido, para transformar a realidade. Portanto, é necessário, portanto, criar uma nova camada de intelectuais e chegar as mais altas especializações, onde se relacionaria a luta pela superação da sociedade de classes.

Analisamos que alguns desafios tiveram que ser enfrentados para a implementação do PME, dentre eles, coloca-se o desafio inerente à “desnaturalização” da “escola de turno”, aliás, o programa ainda não teve êxito nesse processo, ou seja, ainda não conseguiu avançar na superação da escola de um turno para a construção de uma escola de dois turnos. Seriam necessárias mais tempo e mais oportunidades educativas. É necessária a opção por estratégias que sejam pautadas na transformação social e que seja organizada a partir do trabalho pedagógico intencional e concreto, com base em um referencial sustentado na cultura corporal e na pedagogia histórico-crítica. Como já se afirmou, não há superação, de fato, do estado de penúria, em que as classes desfavorecidas são submetidas, no seio do capital.

Percebeu-se que o PME representa, para os sujeitos entrevistados, esperança de melhoria substancial da educação brasileira. Observou-se que este macrocampo é muito

solicitado pelos alunos e que, assim, ganha uma relevância acentuada. Percebeu-se, também, que os pais se interessam e defendem que este macrocampo aconteça, sobretudo, a modalidade futebol de salão. Outro elemento observado na pesquisa foi uma aproximação muito grande das atividades do macrocampo Esporte e Lazer e as aulas de educação física. Analisou-se que as atividades do macrocampo deveriam ser independentes em relação às aulas de educação física, no entanto, há uma aproximação muito grande destas, sendo que, essa aproximação se materializa na realização de práticas esportivas, que algumas vezes acontecem de forma concomitante e priorizam quase exclusivamente as práticas de Esporte de rendimento. Percebeu-se a lógica da detecção de talentos e do esporte educação. Contudo, as práticas esportivas não servem para reverter quadros sociais de miséria, desemprego, violência e de vulnerabilidade social e nem favorecem a compreensão sobre as causas e razões da exclusão. São necessárias políticas públicas de Esportes, mas que estas façam parte de um novo projeto, uma nova política econômica, com nova essência construída pelos trabalhadores.

Entende-se que o Esporte deve ser tratado como um elemento cultural humano, pois faz parte de um desenvolvimento histórico geral da humanidade e, assim, deve ser socializado na escola, na perspectiva de um projeto alternativo, tratado como política cultural em prol da formação do novo homem e da nova mulher, uma formação integral que valorize a relação ser humano natureza e com a sociedade, que valorize as relações do ser humano com o trabalho e com a educação, aprofundando a conscientização de classe, assim como a formação política e a organização revolucionária. É necessário que a perspectiva de Lazer participe da escola e até mesmo do programa, entendendo-o como elemento cultural, na busca por ampliar as possibilidades educacionais nesse tempo.

As aulas de educação física devem acontecer de forma independente em relação às aulas de educação física. Seria importante que houvesse unidade na relação entre educação física e o macrocampo Esporte e Lazer para a ampliação de possibilidades educacionais. Acredita-se que é necessária uma transformação radical no trato do Esporte na escola, atrelando-o a uma função educativa, que mude concepções, valores e se insira no processo avaliativo, dentro de uma perspectiva ampla e transformadora.

Analisou-se que outra política para os Esportes é possível, tendo como referência o coletivismo e a cooperação. Verifica-se que é necessário fundar a política de Esporte com o compromisso político, é necessário que o Esporte seja socializado na escola, a partir de uma Educação Integral e em tempo integral, em espaços públicos. Precisa ser tratado como direito que esteja inserido em um projeto alternativo, tratado como política cultural em prol da

formação do novo homem e da nova mulher, uma formação integral – omnilateral, ou seja, uma formação global, que valorize a relação “ser humano - natureza”, “ser humano – sociedade”, “ser humano – trabalho” e com a educação. É necessário ampliar o conhecimento, desenvolver habilidades humanas e competências globais, aprofundando a conscientização de classe, assim como a formação política e a organização revolucionária.

Desta forma, analisa-se necessário ampliar a relação entre a escola e um “projeto de cultura”, que sejam atrelados à educação, à cultura corporal e, por consequência, à luta de classe e à emancipação humana. Acredita-se que para o homem constituir-se na sua plenitude, necessita ter acesso às práticas corporais, à cultura produzida e acumulada, de modo a se opor à alienação da prática pela prática. É preciso formar sujeitos consciente da sua história, de suas características e de seus fundamentos, o que pressupõe o instigar das possibilidades corporais por uma prática pedagógica fundamentada em todos os conteúdos da cultura corporal e não apenas na prática do Esporte de rendimento. Portanto, os educadores, tal como os monitores, devem ter essa formação crítica, técnica, tática, ou seja, ampla e dialética.

Contudo, o debate do Esporte e do Lazer deve ser revisto e ampliado em suas relações no processo educativo escolar. Entende-se a escola como um instrumento de edificação da sociedade socialista. Concebe-se, portanto, o trabalho educativo enquanto ato de produzir a humanidade nos indivíduos, sendo que o Esporte pode ser um elemento de dominação, mas, também, um elemento de resistência cultural e resistência política. O PME reproduz o Esporte de rendimento e, assim, limita a perspectiva Integral de formação humana. O Esporte deve ser entendido em toda sua amplitude material, teórica, didática, metodológica e ontológica, assim como deve ser possível de ser entendido como um possível instrumento de luta política dos trabalhadores.

Entende-se que a socialização do conhecimento sistematizado é necessária para a organização da classe trabalhadora em sua luta revolucionária. Nesse sentido, a educação escolar tem papel fundamental na luta pelo socialismo. Reafirma-se que a Educação Integral deve ser uma premissa e uma demanda da omnilateralidade, ou seja, uma formação em todas as dimensões humanas, que é um pressuposto para a formação de novos sujeitos da transformação.

Contudo, é necessário mais tempo em uma nova escola, a integração efetiva entre tempos e espaços em articulação com as comunidades e, conseqüentemente, uma nova cultura pedagógica, política e ética do tempo e do espaço nos processos de formação. Para isso, é necessário mais investimentos, o compromisso com as classes sociais mais desprovidas, o desatrelamento dos mandos e desmandos de organismos multilaterais internacionais. A

Educação Integral e em tempo integral pode ser um grande instrumento formativo da classe trabalhadora, superando as lógicas de preparação para o mercado de trabalho e o ideário burguês, alcançando novas sínteses na práxis educativa, sendo que o Esporte e o Lazer podem ter um papel preponderante nesse processo.

Acredita-se que um novo programa de Educação Integral e em tempo integral poderá contribuir para a inversão de prioridade da educação, ou seja, para que, de uma vez por todas, a educação seja tratada como prioridade, mas para isso é preciso mais investimentos. Deve-se lutar por um forte e amplo compromisso com as classes sociais mais desprovidas, assim como grande mobilização da sociedade civil organizada. Portanto, é necessário ampliar os educacionais, alinhando-a a luta mais ampla de mudança radical da educação no Brasil, da socialização universal do conhecimento, da renda, da terra, enfim, da justiça social.

Contudo, analisa-se a democracia como um processo, como socialização crescente da política no rumo da socialização do poder, atrelada a um processo para suprimir as relações de produção capitalistas, de suprimir a dominação burguesa sobre o Estado. Porém, a plena realização socialista do homem requer a supressão da apropriação privada dos meios de produção, requer a eliminação da apropriação privatista do autogoverno dos produtores associados, requer a superação da alienação econômica, essa realização implica também o fim da alienação política e a própria superação da democracia burguesa por uma forma de regulação plena. O processo histórico, portanto, desenvolve-se como dialética de revolução e restauração, ou seja, as revoluções são acompanhadas e sucedidas por processos de restauração, sendo que, esta dialética depende da consciência histórica das classes antagônicas.

É necessário, portanto, o compromisso com uma prática ético-política, considerando a política como práxis, a qual se constitui de sujeitos, os quais se educam para socializar e dirigir o mundo. E, ainda, tendo o Estado com a função de possibilitar o surgimento da sociedade regulada, ou seja, a causa maior, a construção de uma sociedade regulada, pautada no pressuposto da justiça social, de gênero, de raça, que não promova a destruição em grande escala do planeta e não explore o trabalho alheio.

Tivemos alguns limites no processo de construção de nossa pesquisa. Tivemos pouco tempo, pois trabalhamos como professor do ensino básico e, posteriormente, como professor do ensino superior, durante todo o curso de mestrado. Gostaríamos de ter aprofundado mais a pesquisa de campo, assim como a revisão bibliográfica sobre as categorias Educação Integral, Esporte e Lazer. Também gostaríamos de ampliar nossas análises sobre os documentos.

Assim como gostaríamos de ter avançado mais no estudo de Marx, Lênin, Gramsci e da ontologia e das políticas públicas no Brasil.

Acredita-se na relevância desta pesquisa, do ponto de vista social, por se propor uma análise ampla e crítica que deverá dar conta do trato científico do objeto e das categorias de análise. Também se acredita na relevância acadêmica, pois se pretende que a pesquisa possa contribuir, sobretudo, na região, para a discussão das categorias mencionadas. Pretendemos contribuir no campo da epistemologia da educação física, contribuindo para a ampliação reconhecimento científico da mesma.

Por fim, não se pretende esgotar a discussão sobre os temas abordados neste trabalho, pelo contrário, pretende-se contribuir para a discussão destes e para a superação das problemáticas apresentadas. É objetivo, também, discutir mais à frente sobre estes e outros temas, pois se acredita na sua relevância para a educação e para a sociedade.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Silvia Franco. **Dialética do Lazer/Políticas públicas de lazer: existe possibilidade de uma gestão participativa?** In: Valquíria Padilha. (Org.). **Dialética do Lazer**. São Paulo: Cortez, 2006.

AREIAS, Keni Tatiana; BORGES, Carlos Nazareno. **As políticas públicas de lazer na mediação entre estado e sociedade: Possibilidades e limitações.** *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 573-588, jul./set. 2011.

ARROYO, Miguel *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012. 504 p.

ATHAYDE, Pedro; MASCARENHAS, Fernando. **Políticas sociais esportivas: uma análise da gestão do programa segundo tempo e alguns de seus reflexos no distrito federal.** In: Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte Salvador. Bahia, 20 a 25 de setembro de 2009.

BORGES, André. **Governança e Política Educacional: a Agenda recente do banco Mundial.** *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 18, n. 52, 2003. 125-138 p.

BRACHT, Valter. **Educação física no 1º grau: conhecimento e especificidade.** In: *Revista Paulista de Educação Física*. São Paulo, SP, 1996.

_____. **Esporte na escola e esporte de rendimento.** In: *Revista Movimento*. São Paulo, SP, 2000.

_____. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução.** 3ª ed. Coleção Educação física. Ijuí : Editora Unijuí, 2005, p.136.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** São Paulo: Saraiva, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, nº 9.394. Brasília, DF, 1996.

_____. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

_____. **II Conferência Nacional do Esporte.** Brasília: Ministério do Esporte. Documento final. Brasília, 2007.

_____. **Fundamentos Pedagógicos para o Programa Segundo Tempo.** In: Oliveira, Amauri Aparecido Bássoli de; Perim, Gianna Lepre (Org.). Brasília: Ministério do Esporte; Porto Alegre: UFRGS, 2008 (a).

_____. **Projeto Padrão do Programa Segundo Tempo** / diretrizes e orientações. Brasília: Ministério dos Esportes; Brasília, 2008 (b).

_____. **Texto referência para o debate nacional.** Educação integral: texto referência para o debate nacional. Série Mais Educação. Brasília: MEC, Secad, 52 p, 2009 (a).

_____. MEC/SECAD/DEIDHUC. **Programa Mais Educação passo a passo.** Brasília: 2009 (b).

_____. **Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009 (c).

_____. **Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral:** caderno para professores e diretores de escolas. 1. ed. Série Mais educação. Brasília: Ministério da Educação, 92 p, 2009 (d)

_____. **Fundamentos Pedagógicos para o programa segundo tempo.** Da reflexão à prática. Oliveira, Amauri Aparecido Bassoli; Perim, e Gianna Lepre (Orgs). Brasília: Ministério dos Esportes; Maringá: UEM, 2009 (e).

_____. Ministério do esporte, sec. de esporte educacional. **Diretrizes do Programa Segundo Tempo (PST).** Disponível em: <http://portal.esporte.gov.br/snee/segundotempo/capacitacao>. Acesso; out, 2012.

_____. **Emenda constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009.** Disponível em: bd.camara.leg.br/.../encarte_legislacao_brasileira_educacao. Acesso em: 20 ago, 2012.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Brasília, 2010 (a).

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. 7º edição, 2010 (b).

_____. **Ministério do Esporte.** Disponível em: www.esporte.gov.br. Acesso em outubro de 2013.

BRZEZINSK, Iria. **Tramitação e desdobramentos da ldb/1996:** embates entre projetos Antagônicos de sociedade e de educação. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 8 n. 2, p. 185-206, jul./out.2010.

_____. **Educação física no Brasil: a história que não se conta.** 14. ed. Campinas: Papirus, 1998 (b).

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política Educacional e Educação Física.** 1ª. Ed. v. 01. Campinas, SP: Autores Associados, 1998 (a).

CASTELLANI FILHO, Lino (Org). **Gestão pública e política de lazer – a formação de agentes sociais.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

CAVALCANTE, Flávia. **O processo de metropolização de Belém: ponto de partida para a formação da metrópole dispersa. XII simpurb**, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <<http://xiisimpurb2011.com.br/app/web/arq/trabalhos/7656be2635f550c0f157da2580b2dd16.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2013.

CHAGAS, Marcos Antonio. *et al.* **Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro - Contribuições para o debate atual**. Caminhos da educação integral, 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2005.

COELHO, Lígia Martha. **Integralismo nos anos 30: uma concepção de educação integral**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), 2005.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. 1ª ed. Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor. São Paulo: Editora Cortez, 1992, 119 p.

_____. **Metodologia do ensino da educação física**. Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor. São Paulo : Editora Cortez, 2008.

CONAE. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação**. Conferência Nacional da Educação Básica, 2008.

COUTINHO, Carlos Nelson. A época neoliberal: revolução passiva ou contra-reforma? **Revista do portal socialismo**: <http://www.socialismo.org.br/portal/>, 2008 (b).

_____. **Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo**. 2 Ed. ver. e atual. São Paulo: Cortez, 2008 (a).

COUTINHO, Carlos Nelson. **O conceito de política nos Cadernos do cárcere**. In: COUTINHO, C.N.; TEIXEIRA, A.P. Ler Gramsci, entender a realidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 67-82 p.

CURY, Carlos. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, 2000.

DA SILVA. Bruno Adriano. **A terceira via e as políticas públicas de educação integral: sobre a organização escola/comunidade no programa bairro-escola**. Campinas, 2007.

DIAS, Edmundo Fernandes. **Política Brasileira: embate de projetos hegemônicos**. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2006.

DORE, Rosemary. **Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil**. Cad. Cedes, Campinas, v. 26, n. 70, p. 329-352, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 9 fev, 2013.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico social da formação do indivíduo**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **Formação do indivíduo, consciência e alienação:** o ser humano na psicologia de a. N. Leontiev. Cad. Cedes, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 fev, 2013.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado.** 9ª edição. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1984.

ESMERINA BOU HABIB. Disponível em: <<http://escolaesmerina.blogspot.com.br>>. Acesso em: 5 fev, 2013.

FERNANDES, António Sousa. *et al.* **Cidade educadora: novas perspectivas das políticas educativas.** Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre, RS, 2007.

FIORI, José Luís. **O voo da coruja.** Rio de Janeiro: Record, 2003.

FREITAS, Francisco Máuri de Carvalho. **Educação, trabalho e esporte:** glosas marginais. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/>>. Acesso em: 10 nov, 2012.

FREITAS, Francisco Mauri de Carvalho. **Esporte em Democracia:** a gênese do político. Vitória: UFES, 2011.

GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José (orgs.). **Autonomia da Escola princípios e propostas.** 6ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

GAMBOA, Sílvio Ancízar Sanchez. **Epistemologia da pesquisa em educação:** estruturas lógicas e tendências metodológicas. 229f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de Campinas. Campinas, 1998.

GAMBOA, Sílvio Ancízar Sánchez (org.). **Pesquisa educacional:** quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 2009.

GAMBOA, Sílvio Ancízar Sanchez. **Epistemologia da Educação Física:** as inter-relações necessárias. 2. ed. rev. e ampl. Maceió: EDUFAL, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere.** v. 5. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Cadernos do cárcere.** v. 2. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

_____. **Cadernos do cárcere.** v. 1. 5 ed. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; coedição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. **Cadernos do cárcere.** v. 3. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 5ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

HADDAD, Sérgio. **Banco Mundial, OMC e FMI:** o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008.

JUNIOR, Carlos Herold. **Os processos formativos da corporeidade e o marxismo: aproximações pela problemática do trabalho.** Universidade Estadual do Centro-Oeste, Departamento de Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

LEMME, Paschoal. O Manifesto da Educação Nova e sua repercussão na realidade educacional brasileira. In: **Paschoal Lemme: Memórias de um educador**. 2. ed. v. 4. Brasília: Inep, 2004.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e a revolução.** Campinas: Unicamp, 2011.

LIMA, Kátia. **Organismos Internacionais e a Reforma da Educação Superior nos países periféricos.** In: **Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula.** São Paulo: Xamã, 2007, p.51-76.

LUIS DUARTE, Fabrício. **Aproximações exploratórias entre Antonio Gramsci e o esporte.** Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 297-311, abr./jun. 2012.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** Ijuí: Editora Unijui, 1994, p. 160.

MACHADO, Jorge. **O município de Abaetetuba.** Abaetetuba, Edições Alquimia, 2008.

MARTINS, Ângela Maria Souza. **A Pedagogia Libertária e a Educação Integral.** Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. NEB/Grupo do HISTEDBR – UNIRIO. 2009.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** São Paulo: Expressão Popular, 2008. (a)

_____. **O manifesto do partido comunista.** Porto Alegre: L&PM, 2008.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **Para a questão judaica.** 1ª. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009, 88 p. (b)

MASCARENHAS, Fernando. **Em busca do ócio perdido: idealismo, panacéia e predição histórica à sombra do lazer.** In: PADILHA, V. (Org.). **Dialética do lazer.** São Paulo: Cortez, p. 75-103, 2006.

MEDINA, João Paulo Subirá. **O Brasileiro e o seu corpo: Educação e política do corpo.** 2ª edição. Campinas, SP: editora Papyrus, 1990. 109 p.

MELO, Marcelo. **Esporte e juventude pobre: políticas públicas de lazer na vila olímpica da Maré.** Campinas: Autores Associados, 2005. (a)

MELO, Adriana Almeida de. **A mundialização da educação: neoliberalismo e social-democracia no Brasil e na Venezuela.** Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 3, n.2, p. 397-408, 2005. (b)

MELO, Marcelo. **Políticas sociais de esporte e lazer, sociedade civil e teoria de estado: a defesa da radicalidade Gramsciana.** *Motrivivência*, Ano XXIV, Nº 38, P. 59-74 Jun./2012.

MENDES, Alessandra Dias. AZEVEDO, Paulo Henrique. **Políticas públicas de esporte e lazer & políticas públicas educacionais promoção da educação física dentro e fora da escola ou dois pesos e duas medidas?** *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, Campinas, v. 32, n. 1, p. 127-142, setembro 2010.

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOLL, Jaqueline. **Tendências para a educação integral.** São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011.

MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos.** In: MOLL, Jaqueline. **A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública.** Porto Alegre: Penso, 2012, 504 p.

NETTO, José Paulo. **Método em Marx.** Pernambuco. 2002. In: CAPOVILLA, F. C.; GUIDI, M. A. A. **Recursos de hardware para análise experimental do comportamento humano.** [Filme-vídeo]. Produção de Fernando César Capovilla, direção de Mário Arturo Guidi. São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1990. 1 cassete VHS / NTSC, 22 min. color. son.

NETTO, José Paulo. **Crise do Socialismo e Ofensiva Neoliberal.** v. 20. 4ª ed. Coleção Questões da Nossa Época. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, Maria Vanderley Neves (org.). **A Nova Pedagogia da Hegemonia: Estratégias para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, Francisco de. **A dominação globalizada: estrutura e dinâmica da dominação burguesa no Brasil.** In: **Neoliberalismo y sectores dominantes: tendencias globales y experiencias nacionales.** CLACSO, Buenos Aires, agosto, 2006.

PACHECO, Reinaldo Tadeu Bosculo. **Dialética do Lazer/ A escola pública e o lazer: impasses e perspectivas.** In: Valquíria Padilha. (Org.). **Dialética do Lazer.** São Paulo: Cortez, 2006.

PARO, Vitor. **Escola de Tempo Integral: Desafio para o Ensino Público.** São Paulo: Cortez/ Autores associados, 1988.

PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça. **Estudos do lazer no Brasil: apropriação da obra de Marx e Engels.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2007.

PELLEGRIN, Ana de. **Dialética do Lazer/ Lazer, corpo sociedade: articulações críticas e resistências políticas.** In: Valquíria Padilha. (Org.). **Dialética do Lazer.** São Paulo: Cortez, 2006.

PERONI, Vera. ADRIÃO, Tereza. **Programa Dinheiro Direto na Escola: Uma proposta de redefinição do papel do Estado na Educação?** Brasília: Instituto Anísio Teixeira, 2007.

PIMENTEL, Alessandra. **A ludicidade na educação infantil: uma abordagem histórico-cultural.** *Psicologia da Educação*, São Paulo, 26, 1º sem., p. 109-133 de 2008.

PORTAL ODM. **Acompanhamento municipal dos objetivos de desenvolvimento do milênio.** 2013. Disponível em: <<http://www.portalodm.com.br/>>. Acesso em: 10 ago, 2012.

RAMOS, Jair Jordão. **Os exercícios físicos na história e na arte: do homem primitivo aos nossos dias.** São Paulo: Ibrasa, 1982, publicado em 1983.

RIBEIRO, Karoline Soria *et al.* **O processo civilizador e a interferência política no esporte: o uso do futebol como prática de lazer durante o regime militar brasileiro.** <http://www.efdeportes.com/efd164/o-uso-do-futebol-durante-o-regime-militar.htm>. **Revista Digital.** Buenos Aires, ano 16, nº164, janeiro de 2012.

SÁ, Kátia. **Lazer, Trabalho e Educação: pressupostos ontológicos dos estudos do lazer no Brasil.** dissertação de mestrado, UFBA, 2003.

SANTÍN, Maria Augusta Gonçalves. **Sentir, Pensar e Agir.** Campinas/SP: Editora Papirus, 1994.

SANTOS, Ronize da Silva. Ferreira, Márlia Coelho. **Artefatos de miriti (Mauritia flexuosa L. f.) em Abaetetuba, Pará: da produção à comercialização.** Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum., Belém, v. 6, n. 3, p. 559-571, set.dez. 2011.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: LDB trajetória, limites e perspectivas.** Campinas: Autores Associados, 2008(a).

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 11 ed. Coleção educação contemporânea, 1996.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política.** 35 ed. coleção polêmicas do nosso tempo, v. 5, **Revista Campinas**, SP, autores associados, 2002.

_____. **Histórias das ideias pedagógicas.** In: Dermeval Saviani. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC.** Campinas-SP: Autores Associados, 2009.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 10 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008. (b)

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. (Orgs). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** (orgs.). Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. Campinas: Autores Associados, 2012.

PARÁ. SEDUC. Disponível em: <<http://www.seduc.pa.gov.br/>>. Acesso em: 8 out, 2012.

SEMERARO, Giovanni. **A cultura do capitalismo globalizado.** Novos consensos e novas subalternidades. In: COUTINHO, C.N.; TEIXEIRA, A.P. **Ler Gramsci, entender a realidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 275-288, 2003.

SIGOLI, Márcio André; JUNIOR, Dante. **A história do uso político do esporte.** In: **Revista Brasileira de Ciências e Movimento.** Brasília, v.12, n. 2, p. Esporte e Sociedade. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 01-23, 2004.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto. **Círculos Populares de Esporte e Lazer: Fundamentos da Educação para o Tempo Livre.** 1. ed. Recife: Bagaço, 2004, 71 p.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Nivine Pinto. **Mais educação: a 'nova' escola nova.** Cadernos ANPAE, v. 1, p. 1-16, 2012.

SILVA, Katharine Ninive Pinto; SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da. **A relação com o saber no programa mais educação.** Cadernos ANPAE, v. 9, p. 1-10, 2010.

SILVA, M. R., SILVEIRA, J., ÁVILA, A. B. **Políticas públicas para o esporte: cidadania e inclusão social.** In: SILVA, M. R. (Org). **Esporte, educação, estado e sociedade.** Chapecó: Argos, 2007.

TAFFAREL, Celi Zulke. **Cultura corporal e Esporte/Crônicas esportivas.** Bahia, 2012. Disponível em: <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=926>> Acesso em: 8 out. 2012.

_____. **Lazer e projeto histórico.** *Impulso*, São Paulo, v. 16, n. 39, p. 91-106, 2005.

_____. **Metodologia do ensino da educação física.** Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2008.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; ESCOBAR, Micheli O. **Educação Física: conhecimento e saber escolar.** In: HERMIDA, Jorge Fernando (Org.). **Educação Física: conhecimento e saber escolar.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

_____. **Organização do tempo pedagógico para a construção/estudo do conhecimento da área da Educação Física e esporte.** In: *Revista Motrivivência*, n. 8, 1995.

TAFFAREL, Celi Zulke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio Lira. **Como iludir o povo com esporte para o público.** Disponível em: <http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/> Acesso em: 4 jan. 2013.

TENÓRIO, Aleir; SCHELBAUER, Anaete. **A defesa pela educação integral na obra de Anísio Teixeira**. Histedbr, Campinas. Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2007. http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto político pedagógico: uma construção possível**. 16. ed. São Paulo: Papirus, 2003.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de transição (1985-1995)**. 2^a. ed. Brasília: Plano, 2008.