



PANORAMA DECENAL DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE GESTÃO ESCOLARⁱ

Ana Paula Moreira de Sousa

RESUMO: Esse artigo tem por escopo apresentar um levantamento bibliográfico sobre gestão escolar na pesquisa educacional brasileira a partir do crivo da política pública. Buscaram-se informações e dados disponíveis de dezoito pesquisas publicadas eletronicamente em anais do GT 05 da Anped, Anpae, periódicos catalogados na *Scielo Brasil* e dissertações. Foi possível depreender que há inúmeras produções que examinam a problemática delimitada e compreendida no período entre 2001 e 2010. Ao final, concluiu-se que há uma variedade de abordagens na discussão e estudo sobre gestão escolar, que perpassam essa investigação e isso é de fundamental importância, pois tem sua relevância principalmente acadêmica.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Escolar; Levantamento Bibliográfico; Políticas Educacionais.

1. INTRODUÇÃO

Esse texto objetiva apresentar resultados de um levantamento bibliográfico acerca da produção acadêmica brasileira que trata sobre gestão escolar, no período compreendido entre 2001 e 2010, totalizando dezoito pesquisas. O recorte e delimitação de amostragem feita nesse período investigado deram-se devido considerar que o balanço de uma década poderia abarcar uma discussão teórica que servisse para suscitar reflexões, alusões e críticas necessárias e/ou relativas à problemática em pauta.

Para tanto, buscou-se analisar os resumos das produções na área da educação que continham palavras-chave e categorias que tratassem da temática (mesmo havendo problemas de identificação e reconhecimento). Os principais termos elencados para esse levantamento foram: gestão, gestão escolar, educacional e democrática, descentralização, etc.

A metodologia adotada teve como aporte a pesquisa bibliográfica, pois através desse procedimento foi possível obter informações sobre a situação atual do tema,



conhecer as publicações existentes e os aspectos que já foram abordados e verificar as opiniões similares e diferentes a respeito ou aspectos relacionados a ele.

Após ter realizado o levantamento bibliográfico das produções científicas, notou-se uma familiaridade com o objeto de estudo, o que propiciou o conhecimento/entendimento e compreensão da problemática. Logo, segue nos parágrafos infracitados a discussão acerca das pesquisas selecionadas.

2. PRODUÇÕES CIENTÍFICAS ATINENTES À GESTÃO ESCOLAR

Foram selecionadas dissertações, periódicos e anais de eventos. Inúmeros problemas ocorreram no momento da busca, como por exemplo: algumas pesquisas não foram encontradas, por não estarem disponíveis, dificuldade em localizar no banco de teses e dissertações das universidades ou da própria Capes, via portal *Scielo Brasil*. Como buscou-se as pesquisas pelos títulos, palavras-chave, para posterior leitura dos resumos, algumas produções não contemplaram o que de fato estava proposto para discussão teórica.

Após feita a leitura dos resumos, o entendimento em relação ao que as pesquisas objetivavam será explicado, tendo como base o que de fato os pesquisadores buscaram ao produzi-las. Os dados apresentados foram de natureza qualitativa e quantitativa, visando uma melhor apreensão, pois de acordo com Creswell (2007), quando há numa pesquisa a junção de dados quantitativos com dados qualitativos, isso garante que o problema de pesquisa seja respondido.

A primeira produção selecionada para análise desse artigo foi *A Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* (RBPAE), pertencente à Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), publicada em 2011, intitulada *Estado da arte: gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados (2000-2008)* (MARTINS, 2011).



Esse trabalho apresentou um levantamento das pesquisas sobre gestão escolar, baseado em teses e dissertações, nos anais de eventos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), da Anpae e artigos publicados em periódicos, com intuito de identificar os trabalhos que vem analisando a gestão das escolas, os órgãos colegiados e seu papel na formação da autonomia escolar e da gestão democrática.

Wittmann e Gracindo (2001) realizaram o estudo pioneiro sobre o estado do conhecimento na administração educacional no período entre 1991-1997. Esses autores analisaram relatórios de pesquisas, livros e artigos, compreendendo 922 trabalhos organizados em 11 categorias de estudo.. Do total citado, 134 trabalhos se dedicavam ao exame da gestão escolar, constituindo a 3ª maior temática do levantamento, apontando a crescente importância que as análises sobre a temática já vinham conquistando na educação.

Souza (2006) realizou um levantamento bibliográfico detalhado da produção brasileira sobre gestão escolar entre os anos de 1981 a 2001 no banco de dados da Anped (1999), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes (2004) e de um projeto de pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. A partir disso, ele concluiu que em alguns trabalhos a gestão escolar aparece como ferramenta, como técnica para o desenvolvimento do trabalho escolar, em outros é colocada quase como um fim em si mesma, como um objeto das razões de ser da escola.

Para elaboração desse panorama decenal as fontes utilizadas além da revista da Anpae, também foram consideradas dissertações, anais e periódicos da *Scielo Brasil*, em formato *pdf*, que são explicitadas na tabela 1, feita por elaboração própria dos pesquisadores e que diz respeito às categorias elencadas e já explicadas em parágrafos anteriores.

Tabela 1 – Produções científicas da temática

Categorias	Identificação dos	Ano de publicação	Fontes de consulta
------------	-------------------	-------------------	--------------------



	autores		ou natureza da pesquisa
Descentralização	Martins	2001	Revista Educação e Sociedade
	Azevedo	2002	
	Marques	2006	Revista Ensaio
	Souza	2001	Dissertação de Mestrado
	Silva	2009	
	Cunha	2006	Anais – 29ª - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Gestão democrática	Schneckenberg	2009	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
	Souza	2009	Revista Educação em Revista
	Paro	2010	Revista Educação e Pesquisa
	Mortatti	2006	Dissertação de Mestrado
	Ligeiro	2007	
	Alves	2010	
Gestão Educacional	Dourado	2007	Revista Educação e Sociedade
Gestão Escolar	Corrêa	2010	Dissertação de Mestrado
	Vieira	2007	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
	Martins	2008	
	Fonseca e Oliveira	2009	
	Oliveira	2004	Revista Educação e Sociedade

Fonte: produção própria da pesquisadora

Esses dados foram levantados considerando o título, objetivos e resultados das pesquisas. Salienta-se que o pequeno número de produções em relação às dissertações foi devido as dificuldades em acessar as pesquisas nos acervos eletrônicos, contudo, de acordo



com os dados, elas tiveram uma prevalência em 06 trabalhos, perfazendo aproximadamente 20% do total. O ano que teve maior produção foi 2009, que totalizou 05 pesquisas, seguido de 2010 (com 04). O ano de 2002 não apareceu com produções na seleção dos trabalhos presentes na tabela 1. Em relação ao ano de 2011, mesmo não sendo selecionado para análise, o estado da arte da RBPAE foi considerado, devido tratar da temática entre os anos de 2000 a 2008 e de realizar uma discussão de extrema relevância para esse trabalho.

Discutindo as produções da tabela, aquelas referente à categoria *descentralização*, fora encontrado o artigo de Martins (2001), na Revista Educação e Sociedade. O objetivo foi discutir o uso instrumental do conceito de descentralização, que vem sendo utilizado equivocadamente como sinônimo de desconcentração e, recentemente, como outorga de autonomia à unidade escolar. Ela concluiu que um dos argumentos comumente utilizados na defesa da necessidade de descentralizar a gestão das políticas públicas na América Latina diz respeito à reformulação do conceito de democracia.

Outra produção é de Azevedo (2002), que objetivou mostrar as implicações das mudanças na administração burocrática para gerencial na educação municipal, sendo que a descentralização assume um papel central, ou seja, como um dos princípios das políticas educacionais no que se refere aos impactos de programas federais voltados para o financiamento da escolarização em espaços locais. Concluiu que a re-centralização precisa ceder ou dar lugar a um efetivo processo de descentralização imerso em outra lógica, nos moldes realmente voltados para a democratização das relações sociais, e não nos moldes gerencial da lógica estatal.

Na revista Ensaio, Marques (2006) teve como objetivo: discutir as políticas de descentralização da gestão escolar. Para tal, analisou as políticas do município do Cabo de Santo Agostinho, região metropolitana do Recife, no período de 2003/2004. Teceu uma discussão teórica em torno do processo de democracia na educação brasileira, principalmente a partir da década de 1980, dando especial atenção a adoção das eleições



para diretores, conselhos escolares e programas adotados pelos governos municipais nos anos de 1990, nessa determinada cidade.

Em relação às dissertações de mestrado, foram encontradas as de Souza (2001) e Silva (2009). A primeira objetivou descrever e analisar a gestão financeira de uma escola pública da rede municipal de ensino de Curitiba a partir da implantação do Programa de Descentralização. Ele concluiu que o fato de que a cultura da escola, exatamente pelas características que a constroem e instituem, produz sempre a síntese entre os elementos da sua prática histórica e cotidiana, com as influências externas, dessa forma, a escola adaptou-se ao programa, sem abrir mão das suas tradicionais formas de resolver os problemas de ordem financeira.

A segunda procurou abordar a relação entre autonomia, gestão democrática e financiamento da educação, admitindo como principal objeto a análise das prestações de contas e de outros documentos relevantes, os quais referiram aos recursos do Regime de Adiantamento ou Suprimento dos Fundos, como política de descentralização de recursos financeiros para as escolas municipais de São Carlos/SP, enfatizando as propostas democratizantes da gestão escolar. Concluiu que as propostas democratizantes implementadas durante a gestão trouxeram em sua realidade objetiva as contradições do processo democrático e o peso da tradição.

O artigo de Cunha (2006) publicado nos anais da 29ª Reunião da Anped teve como intenção: apresentar os resultados de um levantamento analítico da produção acadêmica desenvolvida recentemente no Brasil sobre as políticas públicas de descentralização da gestão e de municipalização da educação básica no país. Concluiu que o levantamento realizado sobre a produção acadêmica em torno dos aspectos que se ligam às políticas de democratização e descentralização da gestão da educação e da educação municipal revela o crescimento das preocupações com os rumos dessas políticas empreendidas no Brasil nos últimos tempos.



Na categoria *gestão democrática*, fora encontrado na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação da Anpae o artigo de Schneckenenberg (2009). Ele objetivou discutir a atuação do diretor de escola pública à luz de sua indicação política para o cargo e a democratização da gestão escolar. Os dados coletados revelam que a indicação política inibe a autonomia na escola, mas confirmam que as indicações se baseiam em certos critérios de formação e competência. Logo, ele conclui e reconhece que o diferencial na atuação do diretor de escola encontra-se mais na sua prática cotidiana em escolas que adotam procedimentos democráticos e estão comprometidas com a implementação de seu projeto pedagógico.

No periódico Educação em Revista, Souza (2009) destaca os elementos que caracterizam a gestão escolar como fenômeno político e como locus para os processos de disputas e de dominação, o trabalho coteja as características da democracia e aponta para um conceito de gestão escolar democrática como um processo que não se resume às tomadas de decisão e que é sustentado no diálogo e na alteridade, na participação ativa dos sujeitos do universo escolar, na construção coletiva de regras e procedimentos e na constituição de canais de comunicação, de sorte a ampliar o domínio das informações a todas as pessoas que atuam na/sobre a escola.

Paro (2010) na Revista Educação e Pesquisa teve como intenção: apresentar subsídios teóricos para se discutir como se configura a ação administrativa do diretor de escola básica diante dos fins da educação e da especificidade do processo de produção pedagógico.

Discute a concepção conservadora mais identificada com o senso comum educacional, que advoga métodos e princípios idênticos aos aplicados na administração empresarial capitalista e a confronto com uma concepção de cunho progressista, que leva em conta a condição cultural e histórica do trabalho pedagógico.

Ao adotar o ponto de vista desta última concepção, o texto examina a direção escolar tanto em sua condição técnica, ligada à condição de utilização racional de meios,



que precisa ser consentânea com o caráter educativo de seu produto, quanto em sua condição política, ligada ao seu produto, mas principalmente à forma de relação social, que se impõe como relação democrática.

Concluiu que: diante da atual configuração administrativa e didática da escola básica, que se mantém presa a paradigmas arcaicos, tanto em termos técnico-científicos quanto em termos sociais e políticos, é preciso propor e levar avante uma verdadeira reformulação do atual padrão de escola, que esteja de acordo com uma concepção de mundo e de educação comprometida com a democracia e a formação integral do ser humano-histórico.

No que diz respeito às dissertações que versam sobre essa categoria, foram localizadas três. A primeira foi elaborada por Mortatti (2006). Seu objetivo foi de: estudar o instrumento da gestão democrática denominado Orçamento Participativo, implementado pela Administração Municipal da Prefeitura de Araraquara/SP. Partiu da hipótese de que esse mecanismo de participação popular contribui para educação, para a cidadania da parcela de municípios que participam desse processo, incentivando que estes se insiram em outros espaços de participação e de controle social.

Concluiu que essa participação colabora, de fato, para formação cidadã, pois há diferentes aprendizados dos seus participantes, e essa experiência propicia a construção de “uma cidade educadora”, na qual aconteçam políticas públicas que despertem para valores com a igualdade e a solidariedade e estimulem o exercício da cidadania, despertando cada vez mais interesse em participar e se conceber como cidadão” (MORTATTI, 2006, p. 08).

A autora da segunda dissertação é Ligeiro (2007), em que analisou a concepção de gestão democrática do diretor na relação com os processos de participação no cotidiano escolar. Investiga em que medida a percepção desse profissional sobre a gestão democrática tem favorecido, ou não, a ampliação dos espaços e processos de participação da comunidade escolar, analisando os aspectos e limites para a sua efetivação.



A investigação revelou que, na ótica do dirigente, a gestão escolar constitui-se enquanto um processo complexo e dicotômico, pois ao mesmo tempo em que favorece a democratização da educação, com maior participação da comunidade nos processos decisórios sobre as demandas da escola, reflete os seus limites na condução da administração com essas características.

A terceira dissertação é de autoria de Alves (2010). Teve como objetivo examinar a relação entre iniciativas locais, apoio técnico específico da União a conselhos escolares e ganhos obtidos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Ela realizou uma investigação qualitativa, tendo como campo empírico 10 redes escolares municipais sul-mato-grossenses com destaques no IDEB 2007. As constatações foram: a política de fortalecimento dos conselhos escolares se constitui numa iniciativa secundária do Ministério da Educação; o fortalecimento dos conselhos não está entre as maiores preocupações das redes escolares municipais da amostra, uma vez que a partir do ano de 2005 elas são basicamente a melhoria do IDEB e a formação de professores.

Concluiu que nas redes escolares municipais vêm ocorrendo gradativo declínio do interesse pela democratização da gestão, enquanto o bom desempenho escolar se torna o foco das preocupações; a gestão gerencial é uma prática em ascensão a ressignificar mecanismos da gestão democrática; o fortalecimento dos conselhos não é uma política nas redes escolares municipais observadas, sendo que o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares não impactou a gestão de suas escolas, indicando baixa colaboração entre municípios e União e; não há evidências de que práticas de gestão democrática segundo uma concepção republicana de democracia tenham contribuído para ganhos no IDEB das redes municipais.

Em relação à categoria *gestão educacional*, fora selecionado um artigo da Revista Educação e Sociedade, tendo Dourado (2007) como autor. Ele teve como intuito: explicitar



concepções, ações e programas governamentais, bem como suas interfaces com a suposta qualidade preconizada para a educação básica. Realizando análise de tais políticas e programas no contexto de reforma do Estado, o artigo indica os limites e perspectivas desse processo, sob a ótica da construção de novos parâmetros para a qualidade e gestão democrática da escola pública.

Durante a discussão teórica realiza algumas considerações que permeiam a gestão como sendo objeto de investigação e ação política. Pondera que há um desafio nacional envolvendo políticas e gestão para uma educação básica de qualidade, salientando a importância do regime de colaboração entre os entes federados, objetivando, de fato, assegurar um padrão de acesso, permanência e gestão na educação básica, pautado por políticas e ações que promovam a educação democrática e de qualidade social para todos.

As produções atinentes a categoria *gestão escolar* propriamente dita, foram encontradas em vários formatos, inclusive uma dissertação de mestrado, sendo Corrêa (2010) a autora. Essa dissertação teve como objeto de estudo a análise das relações de poder e gênero presentes no acesso à gestão escolar da rede municipal de ensino de Curitiba e, a partir da análise realizada, constatar a existência do fenômeno do *teto de vidro* (glass ceiling) bem como suas formas de manifestação neste processo, ou seja, como este fenômeno impacta no resultado das eleições para esses cargos.

O estudo concluiu que o fenômeno do teto de vidro está presente na educação pública brasileira em geral, e em Curitiba, em especial, e se manifesta de maneira muito contundente quando há homens concorrendo com mulheres no acesso às principais funções da gestão escolar, mesmo quando as mulheres representam a maioria absoluta do professorado, o que leva essas mulheres a uma situação de desvantagem profissional, configurando claramente a existência do *teto do vidro* ou glass ceiling.

Na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação foram selecionados três artigos, sendo Vieira (2007), Martins (2008) e Fonseca e Oliveira (2009), os autores .



O primeiro teve como escopo: focalizar as articulações entre teoria e prática, enfatizando aspectos como as políticas educacionais, gestão pública, gestão educacional, gestão escolar, gestão democrática e educação básica.

Discutiu a concepção e definição desses termos acima, e os considera de fundamental importância, explicitando o que cada um vem a ser de acordo com a literatura existente. Conclui sinalizando que: cabe aos formuladores de política e aos gestores concentrarem esforços na tarefa de fazer chegar às escolas os instrumentos para operacionalizarem o desafio do sucesso do ensino e da aprendizagem.

O segundo estudo teve por objetivo: analisar a gestão de escolas técnicas, da rede estadual paulista, observando dois movimentos, sendo eles: aspectos organizacionais e aspectos dinâmicos. Concluiu que em situações de conflitos provocados por pressões externas à escola (supervisores, técnicos, etc.), professores, direção e coordenação pedagógica tendem a se unir diante da imposição de controles mais rigorosos sobre seu trabalho.

No terceiro artigo, os autores com base em pesquisa interinstitucional, trataram das repercussões de dois programas brasileiros de gestão escolar desenvolvidos com financiamento internacional, sendo eles, o Fundescola (nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste) e o Pró-Qualidade, no estado de Minas Gerais. Logo, a pesquisa é destinada a compreender e analisar algumas experiências de gestão escolar no ensino fundamental brasileiro, desenvolvidas a partir da década de 1990.

O trabalho trouxe como intenção o refletir sobre o impacto do Pró-Qualidade e do Fundescola na gestão e organização do trabalho escolar. Focou-se, sobretudo, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), concebido como uma modalidade de planejamento estratégico e que constitui o carro-chefe dos dois programas.

A pesquisa apontou o fortalecimento de uma visão gerencial estratégica e a convivência de duas concepções opostas de gestão da educação pública: ora privilegiando



práticas gerenciais PDE; ora sinalizando para as aspirações da comunidade por uma escola mais autônoma e de qualidade.

Na Revista Educação e Sociedade fora encontrado um artigo da autora Oliveira (2004). Sua pretensão foi discutir as atuais condições de trabalho dos docentes de escolas públicas brasileiras, tendo como referência resultados de pesquisas empíricas e revisão bibliográfica que demonstram um contexto de reestruturação do trabalho pedagógico.

Com o levantamento feito foi possível constatar que as questões salariais e de caráter profissional, aquelas atinentes à defesa dos direitos trabalhistas, ainda são as mais contundentes nas lutas e manifestações dos trabalhadores docentes, e isso se explica provavelmente pelo quadro de precarização das condições de trabalho e de remuneração a que esses profissionais se viram submetidos nos últimos anos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção do levantamento bibliográfico que versa sobre a temática investigada foi oferecer uma visão panorâmica da produção acadêmica realizada no Brasil em dez anos acerca da gestão escolar e isso pode representar um ponto de partida para aqueles que queiram aprofundar seus estudos nessa área.

Pazeto e Wittmann (2001) afirmam que o estudo das categorias da gestão escolar está se tornando um tema de expressão dentre as questões de investigação no meio educacional brasileiro, constituindo um objeto crescente de preocupação por parte dos governos e dos dirigentes educacionais.

Entretanto, para que ela tenha um alcance social, o assunto deve ser tema de discussões mais amplas entre os membros constituintes das unidades educativas, que abarca desde a direção até os representantes da comunidade externa, e essa pode ser uma



das razões pela qual esta investigação ainda é tema de intensos debates na área educacional.

Acrescenta-se que, por se tratar de um levantamento realizado a partir dos resumos de trabalhos publicados, seus resultados apresentam limitações próprias da natureza de fontes consultadas, em termos de informações essenciais para a compreensão dos objetos, das metodologias e os resultados obtidos nas investigações.

Portanto, um estudo feito acerca da gestão escolar é de fundamental importância, pois tem sua relevância principalmente acadêmica e o levantamento bibliográfico dessa natureza pode contribuir para o avanço do processo histórico da produção de conhecimento, para qualificação dos profissionais da educação e melhoria da prática organizacional e pedagógica da educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Andréia Vicência Vitor. *Fortalecimento de conselhos escolares: propostas e práticas em municípios sul-mato-grossenses*. Dourados, MS: UFGD, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, 2010.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Implicações da nova lógica de ação do estado para a educação municipal. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 49-71, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12923.pdf>. Acesso: 10/10/2011.

CÔRREA, Vanisse Simone Alves. *Gestão escolar e gênero: o fenômeno do teto de vidro na educação brasileira*. Curitiba, PR: UFPR, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2010.

CRESWELL, J. W. . *Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto*. Artemed: 2007. Cap. 10: Procedimentos de métodos mistos, p. 211-224.

CUNHA, Maria Couto. A descentralização da gestão da educação e a municipalização do ensino, como temas de estudos recentemente produzidos no Brasil. In: *Anais da 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED*. Caxambu - MG, out. 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT05-2059--Int.pdf> . Acesso em: 10/10/2011.



DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, vol. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>>. Acesso em: 10/10/2011.

FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira de. A gestão escolar no contexto das recentes reformas educacionais brasileiras *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, RS, v.25, n.2, p. 233-246, mai./ago. 2009. Disponível em: seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19493/11319. Acesso em: 10/10/2011.

LIGEIRO, Mercy Rodrigues. *A gestão democrática sob a ótica do dirigente escolar. Belo Horizonte: UFMG, 2007*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

MARQUES, Luciana Rosa. *Caminhos da democracia nas políticas de descentralização da gestão escolar. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v.14, n.53, p. 507-526, out./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n53/a07v1453.pdf>. Acesso em: 10/10/2011.*

MARTINS, Ângela Maria. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 22, n. 77, p. 28-48, dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n77/7044.pdf>. Acesso em: 10/10/2011.

MARTINS, Ângela Maria. Aspectos organizacionais e dinâmicos na gestão de escolas: dilemas e conflitos. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, RS, v.24, n.1, p. 135-151, jan./abr. 2008. Disponível em: seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19243/11169. Acesso em: 10/10/2011.

MARTINS, Ângela Maria (Org.). *Estado da arte: gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados (2000-2008)*. Brasília: Liber Livro, 2011.

MORTATTI, Maria Eloisa Velosa. *Gestão democrática como um processo de educação para cidadania*. São Paulo: USP, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614. Acesso em: 10/10/2011.

PARO, Vitor. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08.pdf>. Acesso em: 10/10/2011.



PAZETO, Antonio Elídio; WITTMANN, Lauro Carlos. Gestão da escola. In: WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes (Coords.). *O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 259-272.

SCHNECKENENBERG, Marisa. Democratização da gestão e atuação do diretor de escola municipal. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, RS, v. 25, n.1, p. 115-137, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19330/11230>. Acesso em: 10/10/2011.

SILVA, Teresa Lúcia. *A descentralização de recursos financeiros como indutor da gestão democrática* — estudo sobre as escolas municipais de São Carlos-SP. São Paulo: USP, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2009.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. *A escola, por dentro e por fora: a cultura da escola e o programa de descentralização financeira em Curitiba-PR*. São Paulo: PUC/SP, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paul, 2001.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Os caminhos da produção científica sobre gestão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, RS, v.22, n. 1, p. 13-39, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/18720/10942> Acesso em: 10/10/2011.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, MG, v.25, n.03, p.123-140, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n3/07.pdf>. Acesso em: 10/10/2011.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, RS, v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007. Disponível em: seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19013. Acesso em: 10/10/2011.

WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes (Coords.). *O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ⁱ Parte de um recorte feito da revisão de literatura de uma dissertação de mestrado, intitulada “Desafios à gestão da alfabetização em contextos escolares adversos”, que se encontra em andamento.



O IDEB DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE JATAÍ – GO: RELATO DA EXPERIÊNCIA
EM PROJETO DE PESQUISA

Raiane Ketully Vieira Lima
Renata Machado de Assis

RESUMO: Esse artigo apresenta o relato do que é a experiência vivenciada pela bolsista permanência. São mencionadas as partes do projeto de pesquisa, em andamento, que pretende investigar a realidade do sistema municipal de ensino de Jataí - GO no que se refere ao índice instituído pelo governo federal para verificar a qualidade da educação nas escolas do país. Por meio de estudos bibliográficos e da pesquisa empírica, pretende-se verificar as interferências e mudanças geradas nas escolas a partir da criação do Ideb. São apresentadas as atribuições da bolsista e a percepção acadêmica dessa experiência de poder participar e desenvolver pesquisa na graduação.

PALAVRAS-CHAVE: Ideb; projeto de pesquisa; formação acadêmica.

O projeto de pesquisa “O Ideb na rede municipal de ensino de Jataí-GO” foi contemplado com bolsa permanência, concedida pela Pró-Reitoria de Assuntos da Comunidade Universitária da Universidade Federal de Goiás (Procom-UFG), e a participação da acadêmica bolsista, durante o período de dois anos, permitiu vivenciar uma grande experiência na área em políticas públicas, que propiciou o acesso ao conhecimento dos temas ligados às políticas educacionais. Trata-se de um projeto cadastrado no Sistema de Acompanhamento de Pesquisas (SAP-UFG) e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFG (Goiânia-GO). O projeto investiga a interferência causada pelo Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) nas escolas municipais de Jataí - GO, no que se refere às proposições e ações empreendidas.



Esse artigo, portanto, apresenta a percepção da bolsista enquanto integrante de um projeto de pesquisa durante seu processo de formação universitária.

O Ideb integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e trata-se de um novo índice, adotado pelo MEC (Ministério de Educação e Cultura), em 2007, para medir a qualidade da educação no Brasil. Para isso, foi estabelecida uma escala que vai de zero a dez e foram traçadas metas bianuais para os municípios e sistemas, até o ano de 2022ⁱ. Este indicador foi elaborado pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e pretende mostrar as condições de ensino no país (BRASIL, 2009b).

A intenção do Ideb, segundo o MEC, é reunir informações sobre o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Trata-se de um índice que é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no [Censo Escolar](#), e nas médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para as unidades da federação e para o país, e na Prova Brasil, para os municípios. Ele combina informações de desempenho obtido nestes exames padronizados, pelos estudantes ao final das etapas de ensino (5º e 9º anos do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio), com as informações sobre o rendimento escolar (aprovação) (BRASIL, 2009a).

A partir da criação do Ideb, todos os sistemas municipais, estaduais e federais têm metas a cumprir. O MEC, por sua vez, propiciou apoio financeiro e técnico aos municípios com índices considerados insuficientes de qualidade de ensino, por meio da adesão ao Compromisso Todos pela Educaçãoⁱ e da reestruturação do Plano de Ações Articuladas (PAR)ⁱ.



O MEC/Inep atribui um enfoque pedagógico aos resultados das avaliações em larga escala e permite atingir resultados sintéticos, considerados pelo governo como facilmente assimiláveis, e que permitem estabelecer metas de qualidade educacional a serem atingidas pelos sistemas.

Na opinião dos idealizadores do Ideb, indicadores educacionais, como esse, são desejáveis, pois permitem que o sistema de ensino no país seja monitorado. Sua relevância, em termos de diagnóstico e norteamto de ações políticas voltadas para a melhoria do sistema educacional, está em: identificar as escolas e/ou redes de ensino cujos alunos apresentem baixo rendimento e proficiência; e acompanhar a evolução temporal do desempenho dos alunos dessas escolas e/ou redes de ensino (BRASIL, 2009a). No entender de Fernandes (2007, p. 16), “o indicador proposto possui a vantagem de ser de fácil compreensão, simples de calcular, aplicável às escolas”.

Segundo informações do MEC, em 2008 os 5.563 municípios brasileiros aderiram ao compromisso, sendo que os últimos 15 assinaram o termo de adesão até o dia 30 de julho de 2009. Foi, portanto, atingido 100% de participação, ou seja, todos os municípios e estados se comprometeram a atingir as metas estabelecidas. O plano de metas Compromisso Todos pela Educação recebeu a adesão dos 26 estados da federação e do Distrito Federal.

Partimos do pressuposto que a efetivação deste indicador na realidade das escolas brasileiras não deve ter sido tão simples quanto parece. Toda mudança ou inovação gera certo “movimento” no espaço onde ocorre, e vários posicionamentos são tomados pelos sujeitos envolvidos. Por outro lado, existem metas, que devem ser atingidas dentro de um prazo estabelecido, e que as escolas e os sistemas têm que considerar – como foi



mencionado, o município de Jataí-GO, assim como todos os outros, terá que elaborar um plano de ações (PAR) para buscar a melhoria nos índices atingidos e tentar alcançar as metas projetadas.

Considerando que a análise da influência deste novo indicador no “chão da escola” precisa ser feita, e buscando entender como isto interfere na organização das escolas de educação básica municipal, é que nos propusemos a investigar a realidade jataiense.

Não é intenção, desta pesquisa, emitir julgamentos ou considerar o Ideb eficiente ou não, a partir do que se propõe a fazer, mas verificar como o novo índice tem alterado a organização das escolas e do sistema municipal de ensino de Jataí-GO. Como se trata da obtenção e análise de índices provenientes da Prova Brasil e do Saeb, e da análise destes resultados, em conjunto com os dados do Censo Escolar, para posterior avaliação do sistema educacional brasileiro, torna-se pertinente discutir sobre as políticas avaliativas adotadas pelo governo.

Segundo Miranda (2006), o governo brasileiro vem implementando, com diferentes finalidades, avaliações em larga escala de seu sistema educacional, que têm como premissa “a sua utilização como ferramenta estratégica nas reformas educacionais em curso, já que um dos objetivos atribuídos aos estudos de larga escala na educação é o desenvolvimento de subsídios para a formulação de políticas educacionais” (FRANCO, citado por MIRANDA, 2006, p. 03). Na opinião da autora, este objetivo tornou-se tão importante a ponto de superar o objetivo de acompanhamento da qualidade da educação.



No entender de Souza et al (2005), as avaliações dos sistemas de ensino apenas apontam os problemas, mas não os resolvem. Na opinião dos autores, o panorama detectado não pode revelar o que de fato acontece nas salas de aula, pois os sistemas avaliativos aplicados nem sempre utilizam metodologias condizentes com a realidade das escolas brasileiras.

O objetivo da avaliação em larga escala é informar o que os alunos sabem e fazem, bem como acompanhar a sua evolução no decorrer dos anos. No entanto, as avaliações que existem no Brasil aferem o conjunto do aprendizado e não o aprendizado ao longo do ano ou do biênio escolar (MIRANDA, 2006).

Quando os resultados são divulgados pela imprensa, inevitavelmente são colocados índices e classificações, sobre qual estado ou região do país obteve melhor ou pior colocação. A utilização destes resultados para tentar intervir na educação nacional, de forma a melhorar as condições de aprendizagem, de um modo geral, é um objetivo que nem sempre é atingido. Souza et al (2005) alertam que o risco da comparação pode ser perigoso e danoso à solução dos problemas educacionais, pode provocar um conhecimento superficial dos dados e desconhecer as especificidades regionais e locais, e principalmente, não percebe a realidade pedagógica tal como acontece.

A avaliação está intimamente ligada à qualidade da escola oferecida, pois não cabe avaliar para premiar ou para castigar, é importante avaliar para redirecionar o processo e para intervir nas condições de qualidade ofertadas a professores e alunos na construção do trabalho pedagógico cotidiano (SOUZA et al, 2005).



O Ideb, de certa forma, almeja que os sistemas de ensino atinjam metas de qualidade na educação. Segundo Haddad (2008), os principais resultados das reformas de natureza neoliberais são quantitativos, ou seja, aumentam a cobertura e o acesso, mas os recursos são limitados. No seu entender, segundo avaliações nacionais e outras de comparação regional e internacional, os índices estão longe de satisfazer as expectativas nacionais. Continua enorme à distância “entre a capacidade de realizar diagnósticos, detectar necessidades e imaginar mudanças, e a capacidade de encontrar soluções nas principais expressões da crise educativa” (p.48).

Acreditamos que as escolas e as redes de ensino, a partir do Ideb, estão se organizando e tentando mudar sua realidade, de modo a se adaptar às exigências e critérios para atingir a pontuação esperada (metas). Não há dúvidas de que os resultados apresentados pelos números do Ideb acarretam a avaliação dos sistemas e a busca por condições para que o ensino ocorra da forma almejada. Isto gera certo “movimento”, que envolve não só a escola (docentes, discentes, direção, coordenação), mas também a gestão do sistema e todos os envolvidos no processo educacional.

Recorremos às colocações de Sandra Zákia, em entrevista concedida a Yazbeck (2007), para reforçar que é necessário (e urgente) desenvolver pesquisa sobre os indicadores da educação básica no país.

No Brasil, as iniciativas de avaliação dos sistemas escolares – em larga escala – são recentes, tendo sido iniciadas a partir dos anos 90, tanto em âmbito federal quanto estadual. Contamos ainda com poucos estudos empíricos que nos permitam aquilatar seus impactos sobre a educação básica. As análises disponíveis, em sua maior parte, têm se voltado para considerações sobre a racionalidade que vem direcionando tais avaliações, alertando que, tal como vêm sendo conduzidas, sob os auspícios da classificação e seleção, elas incorporam, conseqüentemente, a exclusão como



inerente aos seus resultados, o que é incompatível com o direito de todos à educação (p. 09).

No entender de Sousa e Oliveira (2003), estudos que tenham como objetivo identificar os impactos já produzidos pelas avaliações nos sistemas e instituições de ensino, no Brasil, ainda são escassos, o que torna necessário investigar sobre este tema, para que se possa apreciar como vem sendo assimilada, por "gestores" e "clientes" dos sistemas educacionais, a lógica do mercado.

Esperamos que esta pesquisa, por meio da divulgação de seus resultados, contribua com o debate em âmbito local, estadual, regional e nacional sobre a educação básica municipal e as influências do mais recente índice instituído pelo MEC - o Ideb. A investigação em campo é uma forma de nos aproximarmos dos fatos tal e qual são apresentados pela realidade educacional. É relevante ouvir a opinião dos sujeitos envolvidos neste sistema, e que sentem as influências do Ideb em seu local de trabalho e estudos. Serão selecionados como sujeitos de pesquisa: o gestor da rede municipal de ensino (secretário de educação), alguns assessores do secretário, cuja seleção será realizada de acordo com a necessidade da pesquisa, professores da rede municipal, diretores e coordenadores. Atualmente, a pesquisa se encontra na fase de coleta de dados e estudos bibliográficos.

Os instrumentos de pesquisa que estão sendo utilizados são a entrevista semi-estruturada e o questionário. O tratamento dos dados será realizado por meio de categorias de análise que, segundo Gomes (2001), são empregadas para se estabelecer classificações. É o agrupamento de elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger todas as informações. Nesta pesquisa, pretendemos detectar as categorias que



emergirem do discurso dos sujeitos e da realidade investigada, ou seja, elas serão enumeradas a partir dos resultados do trabalho de campo.

Todas as etapas da pesquisa são desenvolvidas em conjunto pela bolsista e pela orientadora do projeto. Ao selecionar um acadêmico do CAJ-UFG para atender ao projeto, por meio da bolsa permanência, foram observados os seguintes critérios:

- ser aluno regularmente matriculado em qualquer um dos cursos da UFG/CAJ, preferencialmente no curso de Educação Física;
- ter conhecimentos básicos de informática e de produção de trabalhos científicos (artigos, resumos, etc.) – ou ter disponibilidade para aprender;
- ter disponibilidade de trabalhar das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira;
- ter interesse e disponibilidade para participar de eventos científicos nos quais possa divulgar o projeto;
- ter facilidade de redação e iniciativa para desenvolver suas atividades.

Diante disso, foi selecionada uma acadêmica do curso de Educação Física, como bolsista, que assumiu as seguintes funções:

- pesquisar, preparar e apresentar trabalhos em congressos científicos, referentes ao tema da pesquisa;
- desenvolver atividades de contato com os sujeitos da pesquisa;
- fazer caracterização da realidade onde a pesquisa de campo será desenvolvida (escolas municipais de Jataí-GO e Secretaria Municipal de Educação);
- participar da organização e análise dos dados;
- auxiliar na organização de eventos realizados pelo curso de Educação Física;



-
- auxiliar na compilação de referenciais bibliográficos que subsidiarão a pesquisa;
 - outras atividades ligadas ao projeto.

O projeto não apresenta resultados ainda, em função da fase da pesquisa em que se encontra. Foram feitos estudos bibliográficos e levantamento de dados divulgados em sites oficiais, mas não se pode considerar que sejam resultados da pesquisa. Essa divulgação poderá ser feita em eventos posteriores.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A avaliação parcial, enquanto bolsista do projeto de pesquisa, permite dizer que o desenvolvimento de atividades com pesquisas na área de políticas educacionais tem assumido relevante papel no processo de formação acadêmica, pois permite a ampliação de conhecimentos nesse campo. Destaca-se, ainda, o despertar da vontade de conhecer mais sobre o assunto, pois com as atribuições cotidianas não houve tempo, anteriormente, para observar ou pesquisar sobre as políticas educacionais e as escolas públicas. Especificamente sobre o Ideb, muitas vezes não se tem noção se os índices alcançados são altos ou baixos, mesmo freqüentando as escolas, enquanto estagiários de um curso de licenciatura. Com a participação no projeto, foi possível ter uma visão mais próxima das políticas educacionais, dos planos governamentais e das medidas estratégicas que buscam atingir a qualidade educacional no país.

É necessário que os professores de Educação Física, tanto os já formados em nível superior, quanto os que estão em formação, se atentem para as políticas educacionais implementadas para a educação nacional, e, principalmente, que conheçam e utilizem esses



dados para buscar melhorias para as escolas em que atuam. O Ideb é uma dessas políticas que traz contribuições e, ao mesmo tempo, problemas para o ambiente escolar, e o professor de Educação Física não só pode como deve auxiliar na busca de melhores estratégias para que as escolas possam atingir as metas determinadas pelo governo federal.

Enfim, pode-se dizer que é necessário conhecer as mudanças propiciadas pelo Ideb e como interferem na organização e no cotidiano escolar da rede municipal de ensino de Jataí-GO. E que é importante a participação e envolvimento de acadêmicos no desenvolvimento de pesquisas, com a intenção de propiciar maior aprendizagem e ampliação de conhecimento, contribuindo, desse modo, com a formação durante o curso de graduação, que deve envolver ensino, pesquisa e extensão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *IDEB*. INEP/MEC. Disponível em: http://portalideb.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=10&Itemid=13>. Acesso em: 18 de maio de 2009a.

BRASIL. *IDEB*. Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ideb/>>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2009b.

FERNANDES, Reynaldo. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)*. Brasília: MEC/INEP, 2007. Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/{9C976990-7D8D-4610-AA7C-FF0B82DBAE97}_Texto_para_discussão26.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2009.



GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 67-80.

HADDAD, Sérgio. *O direito à educação no Brasil*. Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação - Projeto Relatores Nacionais em DhESC - Plataforma Brasileira de Direitos Humanos, Econômicos, Sociais e Culturais. p. 01-49. Disponível em: <<http://educacao@dhesbrasil.org.br>>. Acesso em: 13 set. 2008.

MIRANDA, Eliana Cristina Martins. *O SAEB-2003 no estado de São Paulo : um estudo multinível*. Campinas, SP: UNICAMP, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2006.

SOUSA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educação & Sociedade*, v. 24, n. 84, Campinas, set. 2003.

SOUZA, Ângelo Ricardo de et al. *Gestão e avaliação da educação escolar*. Curitiba: Editora da UFPR, 2005. Caderno 04. Disponível em: <http://moodle3.mec.gov.br/ufam/file.php/1/Biblioteca_Geral_do_Curso/avaliacao_texto2.pdf>. Acesso em: 30 out. 2008.

YAZBECK, Dalva Carolona de Menezes. Sobre avaliação, pesquisas e políticas públicas: considerações de alguns pesquisadores brasileiros. *Estudos em avaliação educacional*, v. 18, n. 38, p. 09-28. set/dez. 2007.



ⁱ Embora o Ideb tenha sido criado em 2007, utilizou-se os dados coletados em 2005 para realizar a primeira medição. Já foram divulgados resultados obtidos em 2007 e 2009.

ⁱ O MEC, ao formular o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), contou com a interlocução do movimento “Compromisso Todos pela Educação”, que surgiu em setembro de 2006, constituído por grupos empresariais e entidades brasileiras. Podemos citar, dentre outros: Fundação Roberto Marinho; Instituto Ethos; Fundação Ayrton Senna; Grupo Pão de Açúcar; Fundação Bradesco; e Fundação Itaú-Social.

ⁱ O MEC dispõe de recursos adicionais aos do Fundeb (Fundo da Educação Básica) para investir nas ações de melhoria do Ideb; e o PAR é elaborado por uma comissão técnica do ministério e por dirigentes locais (BRASIL, 2009b).

OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - EDUCAÇÃO FÍSICA: AS CRÍTICAS ADVINDAS DA LITERATURA ESPECIALIZADA

Celia Maria Sampaio de Carvalho Carneiro

Resumo: Objetivamos realizar uma discussão através de diversos autores sobre o conteúdo dos Parâmetros Curriculares Nacionais - Educação Física, utilizando como procedimento metodológico a revisão de literatura. Constatamos aqui, através de diversos autores, que o uso das várias abordagens teóricas nesse documento resulta num ecletismo e justaposição de ideias que não deveriam estar presentes em um documento nuclear e definidor da área.

Palavras-chave: políticas públicas; parâmetros curriculares nacionais; educação física.



No ano de 1997 foram lançados pelo Ministério da Educação e do Desporto e pela Secretaria do Ensino Fundamental os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para os dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental, e em 1998 para o terceiro e quarto ciclos. Estes são compostos por dez volumes, trazendo no primeiro um documento introdutório (BRASIL, 1998a) de teor explicativo. Os demais correspondem às respectivas disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física (BRASIL, 1998b). E os dois últimos volumes trazem assuntos como: saúde, pluralidade cultural, meio ambiente, orientação sexual e ética, denominados de *temas transversais*.

De acordo com o Governo Federal o termo “parâmetro” comunica a ideia de que, ao mesmo tempo em que se pressupõe e se respeitam as diversidades (regionais, culturais, políticas) existentes no país, se constroem referências nacionais que possam dizer sobre os pontos comuns que caracterizam o fenômeno educativo nas regiões brasileiras (BRASIL, 1998a). Ainda, esta proposta contemplaria a necessária adequação da educação àquele momento histórico, marcado por uma grande mudança econômica e social, consequência da nova ordem global (a globalização do capitalismo), do desenvolvimento de novas tecnologias e de seu resultado para o mundo do trabalho (JACOMELI, 2004).

Os PCNs afirmam que “apóiam-se em normas legais e procuram contribuir na busca de respostas a problemas identificados no ensino fundamental” e que objetivam uma transformação desse ensino atendendo às demandas da sociedade brasileira atual (BRASIL, 1998a, p. 49). Surgem com a finalidade principal de auxiliar o professor em suas tarefas, além de subsidiar discussões, planejamentos e avaliações na escola. Rodrigues (2001, pp. 73-74, grifos nossos) equaciona as finalidades do documento, tanto para os âmbitos nacional, estadual, municipal, como para as unidades escolares:

Em nível nacional, a finalidade é subsidiar outras ações do MEC, tais como ‘[...] a elaboração de referenciais para a formação inicial e continuada de professores, a análise de livros e de outros materiais didáticos, como também a avaliação nacional’ (PCN, 1998, p. 51). Em nível estadual e municipal, é ser utilizado pelas secretarias municipais e estaduais de educação como recursos para revisões, adaptações ou elaborações curriculares. Em nível da



unidade escolar é ser utilizado na elaboração do projeto educativo da escola. Em nível de sala de aula é ser utilizado pelo professor no seu planejamento de acordo com a característica de seus alunos. Portanto, *observa-se que o objetivo geral é ser a referência em todos os níveis da educação brasileira*, dando a direção no que se refere à formação de professores, à avaliação do ensino-aprendizagem, aos projetos pedagógicos das redes estaduais e municipais, à escola e ao professor em sala de aula.

No documento introdutório dos PCNs (BRASIL, 1998a) a realidade educacional do país nas décadas de 1970, 1980 e 1990 nos é apresentada em dados quantitativos e qualitativos por meio de fontes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1960-1995), Ministério da Educação/INEP/SEEC (1960-1997), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento/*Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada* (1996), Ministério da Educação/INEP/SEEC/IBGE (1994, 1995, 1996, 1997), SAEB (1995), onde se destacam a expansão e o acesso ao ensino público ocorrido nesse períodoⁱ e a importância de se criar parâmetros curriculares capazes de corrigir problemas e desencadear mudanças positivas em todo o sistema educacional brasileiro, resultado da necessidade de um projeto nacional de educação que pudesse guiar os currículos.

Sobre a Educação Física nos PCNs, temos que esta vem-nos inicialmente apresentada como um trabalho muito importante na medida em que

[...] possibilita aos alunos uma ampliação da visão sobre a cultura corporal de movimento, e, assim, viabiliza a autonomia para o desenvolvimento de uma prática pessoal e a capacidade para interferir na comunidade, seja na manutenção ou na construção de espaços de participação em atividades culturais, como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, com finalidades de *lazer*, expressão de sentimentos, afetos e emoções. (BRASIL, 1998b, p. 15, grifo nosso)

Este documento traz indicações específicas para esta disciplina, nele consta a caracterização da área e as influências e tendências pedagógicas da Educação Física escolar, que aponta a cultura corporal de movimento como norteadora dessa proposta e a



relação desta com os temas transversais, cuja intenção seria a de “ampliar o olhar sobre a prática cotidiana e, ao mesmo tempo, estimular a reflexão para a construção de novas formas de abordagem dos conteúdos” (BRASIL 1998b, p. 34).

O conteúdo relativo aos 3º e 4º ciclos do ensino fundamental traz como objetivos gerais o destaque para a formação de valores, atitudes, habilidades e competências que visam integrar pessoas e grupos e capacitar para o reconhecimento da diversidade de padrões de beleza, saúde e desempenho. Apresentados em blocos (Esportes, jogos, lutas e ginásticas; Atividades rítmicas e expressivas; e Conhecimentos sobre o corpo), buscam definir os critérios que delimitam cada uma das práticas corporais (BRASIL, 1998b). O tratamento dado aos conteúdos pede que se estabeleça uma ampliação e um aprofundamento nas experiências dos alunos, perpassando pelos níveis de competências mais simples até as mais complexas, ao longo de todos os ciclos de escolarização. Mas, não se explicitam as diferenças que caracterizam os saltos de um ciclo para o outro (RODRIGUES, 2001). Para Taffarel (1997) o fato de terem sido apresentados em blocos e em categorias (conceituais, procedimentais e atitudinais) mostra que o documento desconsidera a construção do conhecimento na perspectiva dos sujeitos construtores e seus processos de trabalho pedagógico a serem transformados nas escolas.

Os PCNs nos sugerem que se considere na organização e seleção desses conteúdos a relevância social dos mesmos, sua contemporaneidade e adequação às características sociocognitivas dos alunos:

Em relação à organização do currículo, ressalta que é preciso fazer o aluno confrontar os conhecimentos do senso comum com o conhecimento científico, para ampliar o seu acervo. Além disso, sugere que os conteúdos selecionados para as aulas de Educação Física devem propiciar uma melhor leitura da realidade pelos alunos e possibilitar, assim, sua inserção transformadora nessa realidade (BRASIL, 1998b, p. 25-26).

Rodrigues (2001, p. 82) nos propõe uma reflexão quando nos mostra que este trecho do documento não explicita a abordagem crítica à qual se refere: “Quem sugere?



Acervo de que? Qual o significado dos conceitos de relevância social, contemporaneidade, características sócio-cognitivas dos alunos?”

Esses documentos discursam também sobre a importância da construção do conhecimento pessoal e para a coletividade à qual pertence, a negociação de atitudes, o lúdico nas atividades de interação, o resgate das manifestações culturais tradicionais, e tudo o que deve ser compartilhado no coletivo universo escolar. Atento a isso, Bizerra (1999, p. 91) adverte que não bastam as intenções para que aconteçam as mudanças, pois “algumas proposições da política educacional caminharam pelo lado oposto ao serem concretizadas na escola. Observa-se que as políticas somente se materializam quando encontram campo próprio nas expectativas da escola”.

Rodrigues (2001, p. 72) ressalta a ênfase dada ao “aprender a aprender”, considerada ainda mais importante do que “aprender determinados conteúdos” (a exemplo do Relatório Delors). Nele prioriza-se que o aluno construa estratégias de verificação e comprovação de hipóteses e de argumentação, além de controlar os limites e o alcance de seus resultados.

Para o termo “construtivista” e para os vários “enfoques cognitivos” tidos como referência, o documento traz a seguinte explicação:

Em linhas gerais, o marco de referência está delimitado pelo que se pode denominar ‘enfoques cognitivos’, no sentido amplo. Entre eles destacam-se a teoria genética, de Jean Piaget e seus colaboradores da escola de Genebra, tanto no que diz respeito à concepção dos processos de mudança como às formulações estruturais clássicas do desenvolvimento operatório e as elaborações recentes sobre as estratégias cognitivas e os procedimentos de resolução de problemas; a teoria da atividade, nas formulações de Vygotsky, Luria e Leontiev e colaboradores, em particular no que se refere à maneira de entender as relações entre aprendizagem e desenvolvimento e a importância conferida aos processos de relação interpessoal; o prolongamento das teses no campo da psicologia cultural, como as enunciadas nos trabalhos de M. Cole e colaboradores, que integra os conceitos de desenvolvimento, aprendizagem, cultura e educação; e a teoria da aprendizagem verbal significativa, de Ausubel, e seu



desdobramento em outras teorias. *O núcleo central da integração de todas estas contribuições refere-se ao reconhecimento da importância da atividade mental construtiva nos processos de aquisição de conhecimento. Daí o termo construtivismo, denominando esta convergência.* (BRASIL, 1998, p.71, grifos nossos)

Segundo Silva (apud ESPÍNDOLA, 2004, p. 8) o construtivismo pedagógico é parte estratégica do pensamento neoliberal em educação, caracterizando-se especialmente por tentar mostrar como problemas técnicos o que na verdade seriam problemas políticos e sociais. Ou seja, mesmo os problemas educacionais que não são produzidos no interior da escola, “são tratados como questões técnicas que poderão ser resolvidos apenas através de mudanças metodológicas na relação ensino-aprendizagem” (ESPÍNDOLA, 2004, p. 9).

Souza, Vago e Mendes (1997) nos mostram que usando da releitura das tradicionais tendências pedagógicas da educação brasileira (expressas no documento introdutório dos PCNs), o que se busca é a aceitação do construtivismo, apresentado como *contribuição* para uma nova proposta de ensino da Educação Física. Equivocadamente, isso acontece ao acomodar em uma só proposta curricular “concepções para o ensino da Educação Física, de princípios teórico-metodológicos diferentes (psicomotor, construtivista ou psicologicista, lazer e ludicidade, e teoria crítico social dos conteúdos)” (SOUZA; VAGO e MENDES, 1997, p. 68). Essas concepções teriam surgido em oposição às vertentes: tecnicista, esportivista e biologicista (RODRIGUES, 2001, p. 80). O documento afirma que isso implica em dizer que houve uma tentativa de

[...] romper com o modelo anterior, fruto de uma etapa recente da Educação Física. Essas abordagens resultam da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas. Todas essas correntes têm ampliado os campos de ação e reflexão para a área, o que a aproxima das ciências humanas. Embora contenha enfoques diferenciados entre si, com pontos muitas vezes divergentes, têm em comum a busca de uma Educação Física que articule as múltiplas dimensões do ser humano. (BRASIL, 1998b, p. 22)



Rodrigues (2001, p. 83) caracteriza o ecletismo de concepções contidas no discurso dos PCNs como justaposição de ideias, sem que se tenha feito uma análise crítica das abordagens contempladas no texto, pois não foram apresentadas suas concepções de sociedade, educação e escola, “como se estas abordagens tivessem se constituído em um processo coletivo de consensos de visões de sociedade, educação, educação física, corpo, criança, ser humano e todas trazendo avanços para a área”, o que contribuiria com a formação de um homem integral, porém, “sem dizer qual o sentido dado a esse conceito”. Sobre isso, os PCNs assim afirmam:

[...] a introdução das abordagens psicomotora, construtivista, desenvolvimentista, e críticas no espaço do debate da Educação Física *proporcionou uma ampliação da visão da área, tanto no que diz respeito à natureza de seus conteúdos quanto no que se refere aos seus pressupostos pedagógicos de ensino-aprendizagem.* Reavaliaram-se e enfatizaram-se as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas, afetivas e políticas, concebendo o aluno como ser humano integral. Além disso, foram englobados objetivos educacionais mais amplos, não apenas voltados para a formação de físico que pudesse sustentar a atividade intelectual, e conteúdos mais diversificados, não só restritos a exercícios ginásticos e esportes (BRASIL, 1998b, p. 26, grifo nosso).

Acrescenta-se a isso a multiplicidade de termos que são usados como sinônimos: aprendizagem motora, conduta motora, movimento corporal, conduta corporal, padrões de movimento, educação física, educação corporal, habilidades motoras, cultura do movimento, competência corporal. Assim, o documento estaria imerso em conceitos que marcaram a década de 1970, os quais traziam uma Educação Física caracterizada pela aprendizagem motora. (SOUSA; VAGO e MENDES, 1997)

Rodrigues (2001, p. 83) afirma que a utilização do conceito de cultura corporal de movimento no documento poderia ser uma tentativa de aliar a cultura de movimento defendido pela teoria crítico-emancipatória, de Elenor Kunz (1994), ao conceito de cultura corporal do Coletivo de Autores (1992), ou ainda, a adoção do conceito de cultura corporal de movimento de Bracht (1996). Entretanto, não há referência que ligue as obras aos



conceitos, fato que estaria evidenciando a miscelânea das principais propostas pedagógicas para a educação física escolar.

Palavox e Terra (1997, p. 19) entendem que os PCNs trazem conceitos dicotomizados que não traduzem a realidade, mostrando-se até, por vezes, incoerente com o enfoque geral do documento:

A proposta não faz um balanço histórico-crítico das tendências pedagógicas em Educação Física, nem dos campos em disputa científica, filosófica e política presentes nesse contexto social, limitando-se a colocar uma série de afirmativas que, ainda que possam ser corretas em vários aspectos, não contribuem para explicar ao professor, quais os determinantes que vem interferindo historicamente no seu contexto de trabalho.

Para Taffarel (1997, pp. 46-47) os PCNs representam uma visão simplista e equivocada da história e de fatos específicos, ou seja, “confundir, para firmar uma única opção, parece ser o mecanismo ideológico privilegiado na estratégia dos PCNs, na área específica Educação Física”.

Constata-se ainda no documento, a concepção de sujeito universal, a inexistência de considerações acerca da realidade sociocultural e do ensino público do país (nele inserida a Educação Física); um desprezo pela produção teórica existente, em contrapartida, o excesso de referências bibliográficas da área da psicologia. Além disso, aparenta em seu discurso uma falsa flexibilidade junto à comunidade escolar, pois se apresenta como um parâmetro, mas determina: objetivos, conteúdos, avaliação e orientações que se caracterizam como uma diretriz ou uma proposta de currículo nacional para a Educação Física feita pelo Ministério da Educação (SOUSA; VAGO e MENDES, 1997; GTA, 1997). Para esses autores, o termo “parâmetro” oculta a tentativa de definir um currículo nacional para a área.

Taffarel (1997) nos instiga a questionar se haveria possibilidade de se estabelecer a relevância social de um conteúdo em uma sociedade de classes, articuladas com o interesse do capital.



Assim, o documento traz a ênfase nos “aspectos prescritivos e na forma aligeirada e superficial com que são tratados os conceitos nele exemplificados”. Sugerindo estratégias e experiências didáticas de como fazer, demonstra um caráter biológico e instrumentalizado dado à Educação Física, além de se mostrar um mecanismo de controle sobre o tempo livre dos alunos. (ROGRIGUES, 2001, p. 78)

Para Palavox e Terra (1997) o documento não contempla em seu texto um balanço histórico-crítico das tendências pedagógicas para a Educação Física, o que mostra certa incoerência com o enfoque geral do documento. Rodrigues (2001, p. 79) aponta que foi dada apenas uma explicação linear da história da Educação Física, o que acabou por desconsiderar a constituição da Educação Física enquanto “prática social que expressa as diferentes necessidades e interesses históricos de classes e grupos sociais; fruto, portanto, de contradições geradas em meio a disputas pelo poder”. Ainda, “fica a impressão de que as novas influências substituem e resolvem os conflitos e problemas das velhas concepções e práticas de Educação Física”.

Há risco em se desconsiderar o que já foi feito, caminhar para o que o Cury (1998) denomina continuidade na descontinuidade: “Deseja-se um tempo novo, mudam-se muitas coisas e pretende-se a revogação do precedente. O risco está na desconsideração de tudo o que veio antes como se tudo fosse velho e devesse ir para a lata do lixo”. (CURY, 1998, p. 78)

Atentamos que, sob o controle de um governo militar, a política da década de 1970 trouxe à Educação Física a ênfase na aptidão física e iniciação esportiva, quando se objetivava a robustez dos corpos para a melhoria na força de trabalho e a formação de um exército nacional. Isso se confirma pelo Decreto n. 69.450/71, que trazia:

A educação física, atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, *desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando*, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional (BRASIL, 1971, Título I, art. 1º e 2º, grifos nossos).ⁱ

Já na década de 1980 esse modelo teria sido contestado gerando uma crise de identidade nos pressupostos e no próprio discurso da Educação Física ocasionando



mudanças na política educacional. Os PCNs assim descrevem as novas prioridades e objetivos dados à disciplina nesse período: “o objetivo passou a ser o desenvolvimento psicomotor do aluno, propondo-se retirar da escola a função de promover os esportes de alto rendimento” (BRASIL, 1998b, p. 22). Conforme o documento, os debates e as produções mostravam a nova tendência progressista para a Educação Física, gerada no âmbito das organizações da sociedade civil (entidades estudantis, sindicais e partidárias e universidades). Ao mesmo tempo, eram criados os cursos de pós-graduação na área da Educação Física, e a partir deles, as várias publicações e debates decorrentes de eventos específicos da área, o que teria ocasionado importantes contribuições ao tema.

Para os PCNs, quando as relações entre Educação Física e sociedade passaram a ser discutidas sob a influência das teorias críticas da educação, questionou-se o seu papel e sua dimensão política:

Atualmente coexistem na área várias concepções, todas elas tendo em comum a tentativa de romper com o modelo anterior, fruto de uma etapa recente da Educação Física. Essas abordagens resultam da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas. Todas essas correntes têm ampliado os campos de ação e reflexão para a área, o que a aproxima das ciências humanas (BRASIL, 1998b, p. 22).

Essas novas abordagens que vieram em oposição à vertente mais tecnicista, esportivista e biologicista, teriam sido inspiradas também nas novas tendências da educação em geral e no momento histórico social pelo qual passava o país. As quais seriam: psicomotora e construtivista (que definitivamente marcam maior presença nos Parâmetros Curriculares Nacionais), desenvolvimentista, e crítico-superadora. Sobre a abordagem psicomotora o documento nos traz o seguinte posicionamento:

A psicomotricidade é o primeiro movimento mais articulado que aparece a partir da década de 70 em contraposição aos modelos anteriores. Nele, o envolvimento da Educação Física é com o desenvolvimento da criança, com o ato de aprender, com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores, ou seja, buscando garantir a formação integral do aluno. A Educação Física é, assim,



apenas um meio para ensinar Matemática, Língua Portuguesa, sociabilização... Para este modelo, a Educação Física não tem um conteúdo próprio, mas é um conjunto de meios para a reabilitação, readaptação e integração, substituindo o conteúdo que até então era predominantemente esportivo, o qual valorizava a aquisição do esquema motor, lateralidade, consciência corporal e coordenação viso-motora. (BRASIL, 1998b, p. 23)

Portanto, essa abordagem teria possibilitado a integração com a proposta ampla e integrada da Educação Física para os primeiros anos do ensino fundamental, mas também teria representado o abandono da especificidade da Educação Física, ou seja, do conhecimento sobre os esportes, jogos, dança e ginástica. (RODRIGUES, 2001)

Sobre a abordagem construtivista, os PCNs trazem a seguinte perspectiva: “a aquisição do conhecimento é um processo construído pelo indivíduo durante toda a sua vida”, não sendo adquirido passivamente de acordo com as pressões do meio e nem ao nascer (BRASIL, 1998, p. 24). Essa abordagem intentava construir o conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, objetivando valorizar o conhecimento anterior do aluno e o respeito pela sua cultura, a exploração das múltiplas possibilidades educativas do lúdico, além de estimular a construção do conhecimento através da participação ativa dos alunos na solução dos problemas, que devem ser propostos primeiramente em desafios de menor complexidade, aumentando-os gradativamente.

Em relação à abordagem desenvolvimentista, os PCNs assim a descreve:

[...] a abordagem defende a idéia de que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física, propugnando a especificidade do seu objeto. Sua função não é desenvolver capacidades que auxiliem a alfabetização e o pensamento lógico-matemático, embora tal possa ocorrer como um subproduto da prática motora. Em suma, uma aula de Educação Física deve privilegiar a aprendizagem do movimento, conquanto possam estar ocorrendo outras aprendizagens, de ordem afetivo-social e cognitiva, em decorrência da prática das habilidades motoras. (BRASIL, 1998b, pp. 24 e 25)

A citação acima nos mostra que, nessa concepção o movimento é o meio e fim da Educação Física na escola, ou seja, a oportunidade em que, por meio das habilidades



motoras os alunos se adaptem aos problemas do cotidiano correspondendo aos desafios motores de maneira gradativa, dependente das habilidades motoras desenvolvidas.

Por fim, sobre as abordagens críticas que surgem a partir da década de 1980 para romper com o modelo hegemônico praticado nas aulas de Educação Física (o esporte) os PCNs dizem o seguinte:

Esta abordagem levanta questões de poder, interesse e contestação. Acredita que qualquer consideração sobre a pedagogia mais apropriada deve versar não somente sobre como se ensinam e como se aprendem esses conhecimentos, mas também sobre as suas implicações valorativas e ideológicas, valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico. [...] Essa reflexão pedagógica é compreendida como sendo um projeto político pedagógico. Político porque encaminha propostas de intervenção em determinada direção, e pedagógico porque propõe uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade, explicitando suas determinações (BRASIL, 1998b, p. 25).

Os PCNs questionam o caráter alienante da Educação Física escolar e trazem uma proposta para superar as injustiças sociais. Ainda, sugerem conteúdos onde sejam consideradas sua relevância social, a contemporaneidade e a adequação sócio-cognitiva dos alunos para que estes possam fazer uma melhor leitura da realidade, confrontando os conhecimentos do senso comum com os do conhecimento científico, e assim, possam transformar a realidade. Porém, como observa Rodrigues (2001, p. 82), não está explícito no documento qual a abordagem crítica de que se diz, nem quem sugere os conteúdos e qual o significado dos conceitos de relevância social, contemporaneidade e adequação socio-cognitiva dos alunos. O documento ainda pretende que a Educação Física seja entendida como

[...] uma área que trata de um tipo de conhecimento, denominado *cultura corporal de movimento*, que tem como temas o jogo, a ginástica, o esporte, a dança, a capoeira e outras temáticas que apresentem relações com os principais problemas dessa cultura corporal de movimento e o contexto histórico-social dos alunos (BRASIL, 1998b, p. 26, grifos nossos).



Sobre as abordagens psicomotora, construtivista, desenvolvimentista, e crítico-superadora contempladas todas ao mesmo tempo no discurso dos PCNs (BRASIL, 1998b, p. 26), o documento afirma com certo tom evolucionista: “a introdução das abordagens psicomotora, construtivista, desenvolvimentista, e críticas no espaço do debate da Educação Física *proporcionou uma ampliação da visão da área*” (grifos nossos). Entendemos que a questão de “ampliação da visão da área” trata-se de uma justificativa para o ecletismo de abordagens (justaposição de idéias) presente no documento, que surgem nele como se tratasse de um consenso constituído num processo coletivo.

REFERÊNCIAS

BIZERRA, Maria da Conceição. A política educacional: do gabinete ao chão da escola. *Revista Paranaense de Desenvolvimento, Curitiba*, n. 97, p. 91-99, Curitiba, set./dez., 1999, Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/pdf/revista_PR/97/maria_bizerra.pdf>. Acesso em: 06 out. 2010.

BRASIL. Decreto nº 69.450 de 1 de novembro 1971. Regulamenta o art. 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e a alínea "C" do art.40 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acesso em: 15 jul. 2011.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Educação Física / Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1998b.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação nacional. *Revista Brasileira de Educação*, n. 8, p. 72-85, mai./jun./jul./ago., 1998.

ESPINDOLA, A. L. Mudanças no mundo do trabalho e inovações metodológicas na escola: Que relação? *Revista de Estudos Curriculares*. Portugal, v. 2, n. 1, pp. 141-155, 2004.



GRUPO DE TRABALHOS AMPLIADO DA EDUCAÇÃO FÍSICA (GTA). PCN: Um olhar crítico para a superação. In: Educação física escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses (Org.) Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Ijuí: Sedigraf, 1997.

JACOMELI, Mara Regina M. Dos estudos sociais aos temas transversais: uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras (1971-2000), 2004. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

PALAVOX, Gabriel Humberto Muños; TERRA, Dinah Vasconcellos. Parecer sobre os parâmetros curriculares nacionais. In: Educação física escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses (Org.) Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Ijuí: Sedigraf, 1997.

RODRIGUES, Aneleyce Teodoro. Gênese e sentidos dos Parâmetros Curriculares Nacionais e seus desdobramentos para a Educação Física escolar brasileira. 2001. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2001.

SOUZA, Eustáquia Salvadora de Souza; VAGO, Tarcísio Mauro e MENDES, Cláudio Lúcio. O ensino da educação física em face da nova LDB. In: Educação física escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses (Org.) Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Ijuí: Sedigraf, 1997.

TAFFAREL, Celi Neuza Zulke. Os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (Org.). Educação física escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí: Sedigraf, 1997.

UNICEF. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtiem, 1990.



EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS: UM PROJETO PILOTO NO DISTRITO FEDERAL

Daniel Cantanhede Behmoiras
Pedro Osmar Flores De Noronha Figueiredo
Roberto Lião Júnior, Juarez Oliveira Sampaio

1. Introdução

O presente trabalho se propõe a relatar e analisar um projeto de intervenção pedagógica do componente curricular Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEDF. Esse projeto dá sequência a uma iniciativa realizada nos anos de 1996 a 1998, e em 2011 coordenado por uma nova gestão da Diretoria de Desporto Escolar e Educação Físicaⁱ – DIDESCⁱ, em parceria com a Diretoria de Ensino Fundamental – DEFⁱ.

Para a realização desse texto, vale dizer, é fruto de uma pesquisa-ação, visto a inserção intrínseca dos autores na formulação e gestão do mesmo. Para tanto, foram utilizados como base metodológica a revisão bibliográfica e a análise documental, mais especificadamente o Projeto Básico da DIDESC/SEDF, o PPP Professor Carlos Mota (2012), os relatórios de gestão organizados no fim do ano de 2011 entregues a Subsecretaria de Educação Básica – SUBEB, que tem como função coordenar todo o trabalho pedagógico da SEDF, bem como, os relatórios anual das professoras que implementaram o projeto. Também foi realizado como técnica de pesquisa, a observação participante, com visitas as escolas, contendo conversas informais com diversos membros da comunidade escolar sobre a importância e impacto do projeto na escola e ainda, reuniões periódicas com as professoras como processo de reflexão permanente da prática social.

O projeto foi construído, tendo como pano de fundo, um determinado contexto político-administrativo e social que a capital do país enfrentou. Após o Governo Democrático e Popular coordenado por Cristovam Buarque (1995-1998), houveram duas gestões do governo Joaquim Roriz (1999-2002 e 2003 a 2006)ⁱ e uma do Governo coordenado por José Roberto Arruda (2007-2009ⁱ), no qual renunciou após os escândalos citados, no interstício de menos de dois anos, tivemos ainda como Governador Paulo



Otávioⁱ (2009), que também renunciou, Wilson Lima (2009) e Rogério Rossoⁱ (2010). Nesses anos, poucos avanços em relação à Educação Física e ao Desporto Escolar, permanecendo o mesmo grupo gestor. Após esse grave momento de crise, a população do Distrito Federal opta por elevar ao Governo, Agnelo Queiroz (PT) que coordena uma ampla coligação partidária, que ostenta o slogan “Construindo um Novo Caminho”.

Um conjunto de professores militantes históricos que participaram da primeira experiência em um Governo Democrático e Popular em 1995-1998, também no Governo Federalⁱ no Ministério do Esporte, bem como, uma nova geração ligadas as entidades científicasⁱ e entidades de lutas sociais e popularesⁱ ocupavam em janeiro de 2011 a Diretoria de Desporto Escolar e Educação Física (DIDESC), vinculada a Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Diante dos diversos desafios, o componente curricular Educação Física obteve atenção especial, no sentido de proporcionar a formação continuada e desenvolver projetos que viesse a fortalecer o trabalho pedagógico nas escolas e também atingir demandas reprimidas, como é o caso da inserção da Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamentalⁱ, fruto de reivindicação histórica de setores progressistas da Educação Física e da Educação no Distrito Federal.

Cabe ressaltar que a inserção da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental não é uma proposta nova, pois diversas unidades da federação e municípios já a implementaram em sua proposta pedagógica, como por exemplo o Estado de Minas Gerais e o município de Goiânia.

O Distrito Federal também já teve uma experiência exitosa neste sentido, no período de 1997 e 1998, na Escola Candangaⁱ, o Projeto Núcleos de Educação com o Movimento implantado em 50 escolas. O que possibilitou um acúmulo histórico para a implementação deste projeto-piloto.

Em 1999, na troca de gestão, esse projeto foi descartado, permanecendoⁱ somente em uma Escola Classeⁱ, na Diretoria Regional de Ceilândia. Isso só aconteceu por mobilização e resistência da comunidade escolar que lutaram para a continuidade do mesmo, tornando-se referência dentre as instituições educacionais do Distrito Federal, que pesem as dificuldades vivenciadas, pela sua desinstitucionalização.

O novo Projeto Educação com Movimento: fundamentação



O projeto intitulado “Educação com Movimento” foi construído coletivamente com a equipe de professores vinculados a DIDESC, a DEF e com professores de Educação Física da SEDF.

Como ação estratégica para fomentar e acirrar o debate sobre essa questão, a DIDESC e a DEF, percebendo que um dos principais problemas do ensino público é o alto número de alunos com defasagem idade/série, e que o enfrentamento desta questão passa pelos desafios identificados pelo Projeto Educação com Movimento Desta forma, incorporou-se como possibilidade de ampliação do projeto-piloto o atendimento a essas turmas.

Este projeto originou-se da necessidade de se buscar a melhoria da qualidade de ensino por meio da reestruturação e fundamentação pedagógica na atuação do professor de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, preferencialmente à escolas que possuem um significativo número de alunos em defasagem idade/série organizados em turmas de correção de fluxo escolar (SEDF, p.3, 2011)

O projeto foi coordenado pela DIDESC, e pela Direção de Ensino Fundamental - DEF, incentivando um trabalho docente interdisciplinar, de formação continuada, de pesquisa e de sistematização da experiência. Para isso, foram organizadas 12 reuniões pedagógicas, com os respectivos gestores e professores interessados no projeto¹, onde o projeto foi construído e refletido coletivamente.

O projeto teve como objetivo: desenvolver a Educação Física, de maneira interdisciplinar, promovendo a ampliação do repertório corporal, através de estratégias corporais e de movimentos, contextualizando a prática social dos educando no processo de ensino-aprendizagem.

A Educação Física é, portanto, entendida como componente curricular obrigatório da educação básica¹ e integrada à proposta pedagógica da escola sendo ajustada às faixas etárias e ao conteúdo curricular da série (LDB 9394/96, artigo 26, §3º). Neste sentido, a proposta consistiu em implementar uma ação pedagógica que considerasse o movimento e a cultura corporal como elementos fundamentais na construção do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, conduzindo para a estruturação de uma base curricular que considere a vivência reflexiva da multiplicidade de linguagens como fonte do real processo de desenvolvimento-aprendizagem da criança.



Trata-se de um trabalho integrado entre o professor de Educação Física e o professor regente¹, contemplando aspectos didáticos gerais e específicos, do planejamento à avaliação, considerando as questões cotidianas de sala de aula e possibilitando o desenvolvimento da cultura corporal¹ (jogos e brincadeiras, esporte, lutas, ginásticas, danças e expressão corporal), bem como da organização e participação em atividades eventuais de caráter cultural da escola, tais como: (festas, comemorações, passeios, etc.).

Nesse sentido os conteúdos têm uma íntima ligação com os valores e atitudes provenientes da sociedade contemporânea. Assim é possível contextualizar temas relacionados a discriminações (de classe, de gênero, de raça/etnia), individualismo, violência, agressividade, competitividade, por exemplo. Com isso, a Educação Física Escolar é o componente curricular que introduz e integra o aluno na cultura corporal, formando o sujeito que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, no intuito de usufruir dos jogos, dos esportes, das danças e das ginásticas em benefícios dos exercícios críticos da cidadania e da melhoria da qualidade de vida (PCNs, 1998, p. 29).

A inclusão da disciplina Educação Física como componente curricular na LDB, 9394/96, bem como, garantia das aulas de Educação Física no turno, como as demais disciplinas escolares, possibilitaram a inserção do professor de Educação Física no debate e na construção do Projeto Político Pedagógico da escola. Desde então, o reconhecimento, a importância e a legitimação da Educação Física e do seu respectivo professor como membro partícipe da comunidade escolar, perpassa pela contribuição de métodos, conteúdos e avaliação nos currículos que possibilitem uma mudança na organização do trabalho pedagógico para uma apreensão crítica do conhecimento acerca da cultura corporal.

Na perspectiva da reflexão da cultura corporal, a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola. A sua ausência impede que o homem e a realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade. Como compreender a realidade natural e social, complexa e contraditória, sem uma reflexão sobre a cultura corporal humana? (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 42).

As crianças ao ingressarem na vida escolar, já possuem uma série de conhecimentos sobre o movimento, o corpo e cultura corporal, frutos de experiências pessoais, de atividades realizadas dentro do grupo social em que estão inseridas e das informações veiculadas pela mídia. Entretanto, tendo mais ou menos conhecimentos, vivenciados muitas ou poucas situações de desafios corporais, para os alunos a escola



configura-se como um espaço diferenciado, sendo a Educação Física a disciplina que proporcionará a apropriação crítica desta dimensão e onde eles poderão ressignificar seus movimentos e atribuir-lhes novos sentidos, além de realizar novas aprendizagens (PCNs, 1998, p. 59).

Avanços e Limites do primeiro ano do Projeto Educação com Movimento

O projeto foi implementado em 2 escolas que ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental, conhecidos como Escolas Classes, em uma região administrativa do Distrito Federal, Taguatinga. Duas professoras de Educação Física conduziram o processo, casa uma em uma escola. As aulas eram ofertadas uma vez por semana em cada turma, com duração de 50 minutos. No entanto não conseguiu-se a ampliação nas outras 3 escolas programadas anteriormente, tendo frustado as professoras que iriam participar nestas escolas. A Subsecretaria de Gestão de Pessoas (SUGEPE) apesar de ter autorizado a liberação das professoras para atuar no projeto, não pôde efetivar a liberação porque a SEDF alcançou o limite de 6000 contratos temporários autorizados pelo Ministério Público.

Já as professoras realizaram diversos trabalhos corporais nessas aulas tematizando jogos, brincadeiras, dança, ginástica, esportes, dando ênfase a trabalhos em grupo, por se acreditar que o coletivo deve ser priorizado. Ainda assim, uma das professoras relatou que todas as atividades foram elaboradas de forma interdisciplinar, trabalhando além dos aspectos motores, cognitivos, sociais, afetivos, a criatividade, além dos conteúdos solicitados pelas professoras sendo eles: multiplicação, adição, subtração, divisão, fração, medidas, dentre outros de matemática; em português: separação silábica, frases, produções de textos.

Como instrumento de avaliação as professoras colheram depoimentos dos professores, coordenadores, diretores e estudantes das escolas. O processo de interação entre o professor de Educação Física e o professor regente da escola se deu de forma rica e proveitosa, aumentando as potencialidades do trabalho educativo, conforme pode ser constatado na fala de uma das professoras “Observo o quanto os alunos tem aprendido nesse trabalho conjunto, e ainda mais que é da maneira que mais agrada a eles, brincando.” Somado a isso pode-se observar outra fala interessante “tenho a educação física como uma forte aliada na dinâmica de sala de aula. Quando peço a professora para fazer atividade



integrando algum conteúdo em que os alunos tem mais dificuldade, percebo a ajuda e o ganho que temos, eu e os alunos.”

Os estudantes também fizeram uma boa avaliação do Projeto, considerando um avanço qualitativo para a escola. Os professores relataram que o índice de faltas no dia em que ocorre as aulas de Educação Física é bem baixo, chegando a ser quase nulo, como pode ser observado na fala de um estudante, “venho pra escola mais animado. No dia da educação física, não falto nem se ficar doente.”

Como dificuldades alguns pontos foram relatados. Ambas escolas possuíam muitos problemas em relação ao espaço físico destinado às práticas da Educação Física, como as quadras poli-esportiva com depressões no solo, muro lateral cedendo, sem cobertura, o que dificulta o desenvolvimento das aulas em dias de chuva e de calor intenso. Um dos estudantes relatou que “o sol bem quente, queima a cabeça, devia ter cobertura.”

Pode-se observar que o projeto-piloto Educação em Movimento reabre as possibilidades para a universalização do acesso da Cultura Corporal, coordenado pelo componente curricular Educação Física, desde os primeiros anos de escolarização formal das crianças nessa unidade da federação.

Considera-se um importante avanço a presença da Educação Física nos anos iniciais no novo Projeto Político Pedagógico Carlos Mota da SEDF. Essa conquista se deu por algumas questões. Podemos destacar a ação da DIDESC que provocou esse debate em todas as plenárias¹ de construção do Novo Currículo Escola do Cerrado. Nelas os professores votaram maciçamente pela implementação do professor de Educação Física nos anos iniciais. Além disso, nas reuniões da SUBEB ocorreram debates provenientes da articulação entre a DIDESC, a Diretoria de Ensino Fundamental, que defendiam a presença do professor de Educação Física. A partir disso, evidencia-se a necessidade de contratação de professores, por meio de concurso público para suprir essa carência.

Desta forma, a Educação Física como componente curricular inserido nos anos iniciais, tenha um caráter interdisciplinar, compreendendo-o como área de conhecimento historicamente constituído, que relaciona as dimensões motoras, afetivas, cognitivas e socioculturais dos estudantes, contextualizando-as dentro da Cultura Corporal.

Baseada nessa premissa, a Educação Física deve estar integrada de forma significativa ao cotidiano escolar, uma vez que a Cultura Corporal e os elementos articuladores: ludicidade e movimento, são esferas da vida social fundamentais ao desenvolvimento omnilateral da criança (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Esse desenvolvimento implica planejar, experimentar, avaliar, optar entre alternativas, interagir



com o outro, enfim, aprender a movimentar-se, levando em conta a diversidade humana e o contexto histórico-social. Procura-se nessa proposta superar o entendimento de que os processos de desenvolvimento são independentes do aprendizado. Entende-se que o processo de aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, compreendendo o estudante como um ser social.

Ao final do ano, por questões políticas internas, o grupo gestor se retirou da DIDESC, o que verificou-se que apesar da continuidade do projeto nas duas escolas, houve uma descontinuidade das ações, não havendo avanços dos problemas identificados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. PCN Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Física, 1998.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino de Educação Física. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e de Aprendizagem para a Educação Básica, 2008a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Diretrizes de Pedagógicas da SEDF, 2008b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Currículo da Educação Básica/ Ensino Fundamental Séries/Anos Iniciais, 2010.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Diretoria de Desporto Escolar e Educação Física e Diretoria de Ensino Fundamental. Projeto Educação Com Movimento, 2011, mimeo.



DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Projeto Político Pedagógico Professor Carlos Mota, 2012

MEGA EVENTOS ESPORTIVOS: À QUEM AS POLÍTICAS PÚBLICAS ATENDEM
PARA A REALIZAÇÃO DOS MEGA EVENTOS ESPORTIVOS?

Juliana Falcão Cruz

Resumo: Este trabalho consiste na minha pesquisa de Mestrado, em andamento. A mesma se insere no contexto de preparação para os dois maiores Eventos Esportivos do Mundo: a Copa do Mundo de Futebol, que, o Rio de Janeiro (RJ) será uma das cidades que sediarão as competições, em 2014 e dos Jogos Olímpicos a serem realizados na cidade do RJ, em 2016. Trata-se analisar as maneiras contraditórias pelas quais a organização desses eventos repercute na cidade. E observar criticamente o papel social dos projetos sociais que vem sendo construídos ao longo do processo de preparação para a realização desses eventos.

Palavras Chave: Projetos Sociais; Mega Eventos Esportivos; Políticas Públicas



OBJETIVOS:

Tendo em conta o processo de reordenamento da cidade do Rio de Janeiro para sediar as Olimpíadas e a Copa do Mundo de Futebol, o objetivo da pesquisa é analisar os significados dos projetos sociais desenvolvidos em escolinhas esportivas que atendem crianças em idade escolar.

Como estudo de caso, trabalharei com o *Projeto Rio em Forma Olímpico*, que é um projeto que atende crianças em idade escolar. Tal Projeto é um dos projetos desenvolvidos pela Prefeitura do Rio de Janeiro, através da Secretaria Municipal de Esporte e Lazer (SMEL) e visa atender os moradores, dentro das próprias comunidades, oferecendo atividades “contínuas e interligadas, voltadas a pretensão de caráter educativo, social, cultural, ambiental, etc., articulando as demandas do esporte e lazer nas comunidades.” (BARBOSA E BARROS, 2012, P. 2). E apresenta como proposta: Através de atividades esportivas, de caráter educacional, contribuir para minimizar a evasão escolar, estimular a melhora da qualidade de vida e potencializar o capital social dos moradores das comunidades envolvidas, minimizando o estresse ao qual estão submetidos (Ibdem, p. 4). Contudo, de acordo com o site da SMEL, “O projeto está focado nos valores emocionais e educacionais, capazes de serem mobilizados pelo esporte e o lazer, pretende através das suas atividades, agregando conhecimentos, valores, condutas e comportamentos.” (grifos meu, <http://www.rio.rj.gov.br/web/smel/>).

Nesse sentido, o estudo pretende indagar considerações e sugestões para que este venha a ter uma função denunciadora da materialidade perversa em que vivemos. Pois acreditamos que a crítica e a *práxis* podem operar como armas no processo de libertação dos homens aprisionados pelas amarras do capital.

METODOLOGIA

Nossa análise se dará por meio da abordagem materialista histórica por acreditarmos que a relação trabalho e educação é construída histórica e socialmente pelos seres humanos e que este fazer é determinante e determinado pelas relações sociais de produção.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa será dividida em duas partes: uma parte teórica composta pela bibliografia (documentos, artigos, livros) que respalde a condição problemática aqui sugerida, tendo como base materialismo histórico de Marx e Engels, que, através da análise da realidade nos permite compreender as diversas determinações que formam a realidade. E uma parte prática, exploratória, baseada na contextualização da leitura, constituindo em trabalho de campo, analisando os significados dos projetos sociais desenvolvidos em escolinhas esportivas que atendem crianças em idade escolar, em especial no *Projeto Rio em Forma Olímpico*.



Tendo em conta os objetivos do projeto de pesquisa, organizamos o texto em 4 sessões. Na primeira sessão abordarei a questão econômica, do Capital à crise atual do capital. Partindo do pressuposto que os Mega Eventos Esportivos são apenas mais um *exemplo de atuação do capital*, esta seção é necessária para compreendermos *como o capital organiza os mega eventos*. Adotei como referencial os autores David Harven para *uma análise sobre a crise do capital mundial* e Gaudêncio Frigotto, para *analisar como a crise do capital se manifesta no Brasil e na Educação Brasileira*, através de modelos de parcerias calcados na unilateralidade para tentar superar essa crise.

Assim, na segunda seção abordarei a questão dos Mega Eventos esportivos, que, acabam por ter uma função social político e ideológica de inculcar, desde sua criação, via política educacional, a concepção de mundo e sociedade segundo a ideologia que direciona as ações do poder público. Nesta seção trato dos Mega eventos Esportivos de maneira geral e com foco nos que serão realizados no RJ. Para tanto, trabalho um pouco com a cidade do RJ, dados estatísticos e reordenamento da cidade para a realização de tais eventos. A análise sobre esses mega eventos, é importante para compreendermos este fenômeno em sua totalidade, os interesses antagônicos envolvidos e desenvolvidos e suas contradições, bem como suas repercussões na vida da classe trabalhadora. Adoto como referencial teórico os estudos da autora Adriana M. Penna, que aborda a questão dos Mega Eventos Esportivos sob a ótica materialista, e os estudos de Anne-Marie Broudehoux sobre a arquitetura do espetáculo integrado na Olimpíada de Pequim (local onde foi realizada a última Olimpíada), a autora argumenta que os mega projetos arquitetônicos contribuíram para legitimar as estruturas de poder autocráticas da China pós-socialista, servindo como instrumento de criação de imagem e propaganda estatal e desviando a atenção popular das mazelas sociais causadas pelo processo de reurbanização. E por outro lado, destaca o lado produtivo dessa espetacularização, que pode suscitar diversas formas de contestação popular aos discursos hegemônicos;

A terceira seção é dedicada ao trabalho de campo no Projeto Rio em Forma Olímpico, localizado na comunidade Cidade de Deus, como parte integrante da política educacional. É de relevância político-social um estudo sobre os projetos sociais como o *Projeto Rio em Forma Olímpico*, por este se constituir em política pública, que, ao ser implantada pela Secretaria Municipal de Esporte e Lazer do Rio de Janeiro (SMEL - RJ). Considero que, ao elucidar o cenário político-pedagógico em que este programa é implantado, desvelarei a concepção em que este se assenta e vem se materializando ao longo de seu processo histórico, seja do ponto de vista da transformação social, seja da manutenção do modelo social vigente.

Por fim, na quarta parte do trabalho, pretendo apresentar a fase de análise ou tratamento material e as considerações finais sobre essa pesquisa.



INTRODUÇÃO

Refletir sobre o esporte pressupõe analisar a relação entre prática desportiva e vida social, tendo em conta que, historicamente, os mega-eventos têm se constituído como instâncias de controle social, manutenção do *status quo* e aparato político, revelando diversas contradições na nossa sociedade.

Considero que, em última instância, a histórica utilização dos eventos desportivos de massa constitui-se como instrumento de controle social, e estratégia mercadológica para “vender” a cidade sede do evento, como cidade Olímpica. Como exemplo, desde a conquista do Brasil para sediar a Copa do Mundo de Futebol e logo depois, a conquista da cidade do RJ para sediar os Jogos Olímpicos, têm surgido inúmeros projetos sociais direcionados para a classe trabalhadora. Estes projetos vão desde a profissionalização para o exercício de atividades necessárias para a realização dos eventos, como cursos de inglês para atendimento aos turistas, até escolinhas de esporte. As escolinhas esportivas apresentam diversas propostas pedagógicas. Essas propostas variam entre formação de atletas, como o *Programa Petrobras Esporte & Cidadania*¹, até a socialização pelo esporte, como o *Projeto Rio em Forma Olímpico*.

Constata-se que por um lado os projetos sociais constituem-se em programas de lazer e/ou oportunidade de formação profissional para as classes excluídas, devido à sua dificuldade de acesso decorrente dos conflitos e das relações sociais da nossa sociedade desigual, podendo manter a ordem social vigente e não pôr em risco a manutenção do *status quo*. Por outro lado, estes Projetos vem a atuar positivamente na questão psicológica desses indivíduos no que se refere a elevação da auto-estima e sentimento de pertencimento à sociedade, daqueles que são excluídos/marginalizados pelo modelo econômico.

Também é observável que boa parte desses projetos apresenta uma proposta que contemple a prática social emancipatória. Mas se não somos indivíduos emancipados em outras esferas sociais, não podemos nos emanciparmos através de projetos sociais patrocinados, justamente pelo poder dominante. Nesse sentido, verifica-se a relação capital-trabalho no processo de preparação da cidade para a realização dos Mega Eventos Esportivos.

Uma visão histórica da educação indica como esta esteve sempre preocupada em formar determinado tipo de pessoa (SAVIANI, 1982). Vale ressaltar que o processo de educação não se dá somente no âmbito escolar. Tendo em vista que somos resultado das relações vividas em diversas instâncias sociais (escola, trabalho, família, religião), o processo educativo ocorre no dia a dia, na relação do ser humano com a natureza e com os demais seres humanos. Nesse sentido, Marx e Engels (1986) defendem que a ideologia não pode ser separada da questão política da dominação; assim, nos lembram que, em cada momento histórico, as idéias dominantes são as idéias da classe dominante.



Com essa breve introdução observamos que os mega eventos esportivos não são algo novo, tampouco, abrange somente os atletas e pessoas ligadas ao esporte. Como poderá ser visto no decorrer desse trabalho, não se trata de ser contra o esporte, contra as práticas esportivas ou contra os mega eventos, a competição, etc. Quero dizer que não é porque a realização dos Mega Eventos e suas interlocuções atendam as necessidades do Capital, que é algo negativo. Considerando a relação trabalho e educação e a importância do diálogo com as teorias pedagógicas, tendo em vista que todos pertencem a um campo em comum – o da formação humana (ARROYO, 2005) -- trata-se pensar acerca dos projetos sociais mediados pelos processos educativos, seus valores, perspectivas, objetivos e métodos, contextualizando a realidade desses projetos em relação às suas propostas para realização desses mega eventos.

De que forma a concepção de projetos sociais é funcional à manutenção do modo de produção capitalista? Qual o legado dos eventos anteriores? Os discursos dos sociais dizem atender às necessidades lúdicas de lazer das crianças e jovens das periferias e das comunidades carentes. Mas o que seria “atender as necessidades” desta população? Será que a população foi perguntada sobre o que “ela” necessitava?

O Envolvimento Social e Econômico Fomentado pelo Esporte

Ao acompanhar a história da humanidade, podemos apreciar o esporte e os eventos esportivos sob diversos aspectos. Veremos momentos em que o “surgimento” de atletas serviram de referência para futuras gerações, no que se refere à superação de desafios e *ascensão* social, mesmo que nem todos conquistassem o “patamar superior”. Também deve ser levada em consideração a utilização da imagem dos grandes atletas como indicadores de valores e paradigmas ideológicos, como propaganda, defesa de idéias e opiniões; por outro lado, podemos notar que a realização de um grande evento esportivo não se limita e nem se esgota apenas no campo esportivo. Muitas vezes, o esporte teve uma função ligada aos interesses políticos e estratégicos das instituições sociais e dos Estados.

Examinando o papel da “arquitetura do espetáculo”ⁱ na reurbanização de Pequim em meio aos preparativos para sediar os Jogos Olímpicos de 2008, Anne-Marie Broudehoux (2010) avalia que:

A fantasmagoria do espetáculo da mercadoria se tornou um estratagema mediante o qual o Capitalismo podia assegurar sua própria sobrevivência, utilizando o consumo conspícuo e as falas promessas da publicidade, as vitrines e a abundância de mercadorias para despolitizar as massas e atribuir-lhes um papel passivo nos assuntos públicos. Desse modo, uma das principais funções do espetáculo da mercadoria consistiu em distrair a atenção popular do debate público, com o intuito de intensificar o controle social, gerar consenso e promover o consumo. (p. 41)

Em suma, seja pelo eixo da socialização, pela idéia de promoção da saúde, pelo lazer ou formação escolar, o esporte é parte integrante das relações econômico-sociais que são hegemônicas em um determinado espaço/tempo histórico.



1 – Os Mega Eventos Esportivos no Brasil

O Brasil sediou a Copa do Mundo de 1950 e a edição XV dos Jogos Pan Americanos de 2007. Poucos registros se têm da Copa do Mundo de Futebol de 1950, mas vale dizer que o Estádio Mário Filho, o Maracanã, hoje, em período de reformas, foi construído para este Evento. Já os Jogos Pan Americanos de 2007, em função da sua recente realização, deixaram muitas marcas na história política, urbana, econômica, cultura na cidade do Rio de Janeiro.

Com a escolha do RJ para sediar os Jogos Pan Americanos de 2007, iniciou-se um processo de corrida contra o tempo para preparar a cidade. Além do compromisso dos órgãos públicos em enquadrar a cidade nos requisitos exigidos pelo Comitê Olímpico Internacional, as grandes empresas também, buscaram suas formas de lucrar com essa oportunidade, assim, as empresas que mais sobressaíram foram aquelas que formaram uma parceria com os órgãos públicos. Os principais veículos de comunicação, regulados pelas regras do mercado e controlados por um grupo seletivo de investidores privados, produziam reportagens sobre o andamento das obras, segurança para pública para os atletas e turistas, os legados que o Pan deixaria, etc. Esses veículos de comunicação geraram um clima de preocupação com a imagem da cidade perante aos organismos internacionais e uma ideologia de progresso para a cidade e para a sociedade.

Observamos, durante os Jogos Pan Americanos que as principais notícias estavam vinculadas a esse período de festa para “o povo brasileiro”, comemoração, torcida. Pouco, ou nada, foi noticiado sobre as principais necessidades da classe trabalhadora, pouco se ouviu falar em descaso do governo com a educação, com a saúde, transporte público, com a segurança pública para os moradores da cidade do Rio de Janeiro. A preocupação do governo com a segurança pública, saúde e transporte público, estava associada à estadia dos turistas, bem como os membros dos organismos internacionais. Assim, podemos dizer que nas principais áreas de realização das competições e nas áreas de hotelaria, tudo funcionou muito bem durante o referido período.

Como nos reporta Broudehoux (2010):

O espetáculo é tão essencial para a nova economia urbana que um dos meios mais eficazes para intensificar a imagem mundial de uma cidade é sediar eventos globais, tais como mostras, conferências e grandes competições esportivas internacionais. Ser palco de eventos espetaculares de alta categoria não só aumenta a visibilidade global ao promover a imagem da cidade como um lugar vital e dinâmico, mas também contribui para legitimar transformações em grande escala, permitindo aos governos locais alterar prioridades na agenda urbana sem o escrutínio público a que normalmente estão sujeitos. (p. 42).



E para que isso fosse possível, o maior esforço veio da classe trabalhadora. Como exemplos: o trânsito desviado; obras superficiais de “melhorias” na cidade para facilitar o trânsito ou deixá-la mais bonita, escondendo a desigualdade social; crianças sem escola; sem falar nos “os voluntários” do Pan, que foram incentivados a trabalhar de graça, em troca de participações em eventos, como shows para o povo.

Mas o objetivo de utilização do esporte como controle social não se prende somente a distrair a população para a “não rebelião”. Constitui-e também, numa forma de promoção política e conseqüentemente, manutenção das classes sociais. Portanto, através de parcerias político-privada, as grandes empresas e os governos (Municipal, Federal e Estadual) investem e/ou patrocinam projetos sociais, que vão desde formação de escolinhas esportivas até a qualificação dos trabalhadores para a geração de trabalho e renda.

Em meio a tantas transformações pelas quais a sociedade vem passando no decorrer da história da humanidade, uma característica parece muito comum ou condutora desse processo. É a dominação da minoria em detrimento da grande massa que, apesar dos direitos descritos na Constituição Federal, ficam dependendo de medidas assistencialistas. Essas medidas pretendem substituir o serviço público, cada vez mais sucateado, por parcerias público-privadas. Assim, interesses privados são favorecidos por isenções e favores, feitos em detrimento do interesse público. Além da promoção social, as empresas patrocinadoras de tais eventos, em acordo com o poder público, ficam isentas impostos. Diante deste acordo político-econômico, o sistema do governo, além de promover candidatos, isenta-se da sua real obrigação de garantir os direitos fundamentais aos indivíduos.

Contudo, sabemos que uma função política não se resume somente ao desempenho eleitoral. Ela também busca identificar, no conjunto da população, aquela parte que pode servir – para segurança das classes dominantes - de amortecedor na luta de classes. Esse amortecedor é muito utilizado através da cultura e da propaganda de construção do consenso em torno da sociedade tal como ela está organizada.

O esporte, que possui características de luta, vitória, superação, emoção e beleza, carrega consigo grande identificação com o indivíduo massificado na condição de proletário, sempre em busca de superação das suas necessidades e em busca de uma fuga da tensão diária. Nesse sentido, a ideologia dominante fomenta um forte apelo social através da beleza do esporte e da supervalorização dos grandes ídolos esportivos, estimulando a sociedade voltada para o espetáculo, para o consumo, o esporte passa a ser encarado como atividade com fim em si mesmo, favorecendo a alienação do indivíduo.

De acordo com O Dossiê preparado pela *Articulação Nacional dos Comitês Populares da Copa e das Olimpíadas* a questão das expectativas de oportunidades financeiras e geração de empregos para a sociedade e inclusão social através do esporte, se perdem diante da realidade, pois de um lado, os operários empregados, subempregados e trabalhadores informais tem trabalhado em condições precárias conduzido por empresas e



consórcios contratantes – sob a omissão dos órgãos fiscalizadores – e pelo próprio Estado. De outro lado, as grandes empresas, em convivência com o governo e com a Federação Internacional de Futebol (FIFA), conquistam as concessões de circulação do capital, proporcionadas pelo evento e não pretendem permitir nem ao menos que pequenos comerciantes e empresas familiares tirem proveito das oportunidades que aparecerão.

Todavia, constata-se que a realização dos Mega Eventos Esportivos na cidade do Rio de Janeiro, vem manter a ordem social, beneficiando apenas os grandes empresários e o poder público. Em contrapartida, a prefeitura do Rio de Janeiro tem investido em projetos que propõem “aproveitar o poder transformador dos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos Rio 2016 para promover conquistas sociais, benefícios duradouros e melhorias nas condições de vida da população.” (http://www.transparenciaolimpica.com.br/desenvolvimento_social.html).

É importante ressaltar as contradições existentes nesses discursos. Que benefícios são esses? A população foi consultada sobre quais eram suas reais necessidades? Deveria ser uma facilidade o Rio de Janeiro sediar esses eventos por estar preparado para isso e não o contrário. Será que esses alunos dos projetos, de fato terão alguma oportunidade durante e depois da realização desses eventos? Que oportunidades são estas? E depois da Copa e das Olimpíadas, esses projetos continuarão funcionando?

Entre os diversos projetos da Prefeitura do RJ, o *Projeto Rio em Forma Olímpico* foi criado em 2009, e apresenta-se como um projeto que visa atender, dentro das próprias comunidades, os moradores em atividades que fomentem a qualidade de vida. Segundo o site da SMEL, o projeto “está focado nos valores emocionais e educacionais capazes de serem mobilizados pelo esporte e o lazer, e pretende através das suas atividades, agregar conhecimentos, valores, condutas e comportamentos”. (<http://www.rio.rj.gov.br/web/smel>)

Os núcleos, locais de realização dos projetos, estão sendo implantados nas comunidades que dispõem de espaços físicos que comportem as atividades e também em áreas consideradas conflagradas, onde os alunos avaliados pela última prova do Ministério da Educação (MEC)¹ apresentaram baixo índice de desenvolvimento educacional; priorizando assim, as áreas das “Escola do Amanhã.” O projeto *Escolas do Amanhã* foi, criado em 2009 pela Secretaria Municipal de Educação, tal projeto tem como objetivo reduzir a evasão escolar e melhorar o desempenho de alunos que moram em áreas conflagradas da cidade.

Projetos Sociais e Ideologia

Uma das importâncias do materialismo histórico reside na concepção segundo a qual o ser humano se define não pelo seu pensamento, mas pela produção de sua existência. O ser humano, ao contrário dos demais seres vivos, destaca-se por definir a sua vida enquanto processo constante de produção: produção de valores, idéias, ordens sociais. Como nos reporta SAVIANI (1982), o tempo todo somos sujeitos ou testemunhas das experiências de atribuição de valores. Uma vez que a experiência axiológica é uma experiência tipicamente humana, é a partir do conhecimento da realidade humana que podemos entender a questão dos valores. Assim, o que é “bom”, “justo”, “importante”, não



são conceitos absolutos aos quais toda sociedade deveria direcionar suas ações políticas ou individuais, mas são produções da própria sociedade – ou, no contexto específico da sociedade capitalista, produções de uma classe dominante com vistas à manutenção da ordem vigente.

MANACORDA (1991), em suas considerações sobre o aspecto pedagógico do pensamento marxista, aponta o conceito de omnilateralidade, em contraposição a perspectiva unilateral de educação. De acordo com o autor, Marx defende uma compreensão totalizante (omnilateral) das relações sociais como um todo e da Educação em particular, rompendo com as limitações ideológicas impostas ao homem na sociedade capitalista. Com vistas a alcançar esta compreensão omnilateral, portanto, faz-se relevante analisar a história da educação brasileira e suas implicações sociais, tendo como principais pontos de partida a construção e a manutenção da hegemonia das classes dominantes¹. No caso específico da Educação Física escolar no Brasil, o atual projeto de pesquisa parte da hipótese de que é possível observar uma forma própria de apropriação recente deste processo de subsunção aos paradigmas educacionais da estrutura capitalista: as Olimpíadas de 2016 e a Copa do Mundo de Futebol de 2014, a serem realizadas no Rio de Janeiro, impulsionaram a supervalorização da prática do esporte no âmbito escolar e nos projetos sociais mediados pela Secretaria de Educação e de Esporte e Lazer.

Nesse contexto, é importante refletir sobre algumas observações: O que é mais importante para o Brasil? Ser uma potência Olímpica ou o progresso do país? (leia-se progresso como: redução da desigualdade social) Qual a importância dos Mega Eventos Esportivos para o povo brasileiro? Qual o papel social dos projetos sociais, em especial das escolinhas esportivas? Qual a influência da concepção de Esporte disseminadas pelas políticas públicas educacionais, na formação dos alunos matriculados nos projetos sociais esportivos?

Com a escolha do Rio de Janeiro para sediar esses mega eventos cria-se na sociedade duas ilusões: a primeira, de que a promoção de tais eventos é capaz de tornar o Brasil uma potência olímpica, sendo essa, uma estratégia mercadológica e midiática para “vender” o Rio de Janeiro como cidade Olímpica; a segunda, que mesmo que tal projeto se realizasse ele corresponderia a um desenvolvimento de iguais proporções no âmbito da estrutura social.

É relevante analisar qual a relação das políticas públicas de educação com a concepção de Educação Esportiva funcional ao modo de produção capitalista, pois os discursos dos documentos dos projetos sociais esportivos são superficiais e contraditórios.

No caso do *Projeto Rio em Forma Olímpico*, o mesmo apresenta em sua proposta estar focado “nos valores emocionais e educacionais capazes de serem mobilizados pelo esporte e o lazer, e pretende através das suas atividades, agregar conhecimentos, valores, condutas e comportamentos”. (<http://www.rio.rj.gov.br/web/smel>)

O que seriam “valores emocionais e educacionais capazes de serem mobilizados pelo esporte e o lazer, e pretende através das suas atividades, agregar conhecimentos, valores, condutas e comportamentos”? Como o projeto é realizado? Existe algum acompanhamento do governo para o sucesso dos objetivos desse projeto? De onde vem e como se dá o financiamento para o projeto (instalações, manutenção dos materiais,



acompanhamento dos alunos)? Quais são as expectativas dos alunos para a continuidade do projeto? Quais são as expectativas dos profissionais para a continuidade e sucesso do projeto?

Se por um lado o atual contexto de proximidade dos jogos olímpicos se refletiu em transformações que só fazem contribuir para o crescimento ou manutenção do controle social, por outro lado este mesmo evento pode contribuir para suscitar uma reflexão crítica a respeito do efeito de eventos desportivos de grande proporção na vida política e social das sociedades onde se inserem.

Trabalho de Campo

A escolha de realizar a pesquisa no *Projeto Rio em Forma Olímpico*ⁱ, se deu por 3 motivos: O primeiro motivo refere-se ao fato deste projeto caminhar junto às escolas públicas, atendendo em várias comunidades da cidade do Rio de Janeiro; o segundo motivo refere-se ao fato de o mesmo ter sido implantado em 2009 e estar em crescimento aumentando o número de comunidades a serem atendidas; por fim, o terceiro motivo se deve ao fato deste Projeto apresentar, em sua proposta, um discurso superficial.

A pesquisa de Campo será por meio de acompanhamento na unidade da Cidade de Deus, onde se localiza uma “Escola do Amanhã”. Através da pesquisa participativa e de entrevistas semi estruturadas, aos alunos do projeto, aos pais desses alunos e aos responsáveis pelo projeto (professores, instrutores, coordenadores), podemos investigar qual a relação entre o discurso do projeto e a realidade do mesmo, bem como analisar seus objetivos e sua realização.

A pesquisa encontra-se em processo, com o acompanhamento das aulas de futebol, misto, na Cidade de Deus. Nesse contexto, tenho observado as relações na comunidade e relações para o funcionamento do Projeto, para, em breve, dar início a pesquisa com os pais, professor e alunos.

REFERENCIAS:

ARROYO, Miguel. Trabalho-Educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século*. Petrópolis: Vozes, 2005.

BARBOSA E BARROS, *Projeto Rio em Forma Olímpico*. Secretaria de Esporte e Lazer, Prefeitura do Rio de Janeiro, 2012.

BRUDEHOUX, Anne Marie, *Imagens do Poder: Arquiteturas do espetáculo integrado na olimpíada de Pequim*, *Journal of Architectural Education*, vol. 63, nº 2, 2010, pp. 52-62.

CRUZ, J. F. O. . À Procura de Espaços na Educação na Luta Contra-Hegemonica. In: Seminário Discente da Pós Graduação em Educação - UFF -, 2010, Niteroi. SEMINÁRIO DISCENTE PPGE_DAAT UFF 2010, 2010.



HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1995.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: HUCITEC, 1986.

OBSERVATÓRIO DAS FAVELAS. *Legado social do XV jogos pan-americanos Rio 2007- diagnóstico social e esportivo de 53 favelas cariocas*.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1982.

Sites:

<http://www.pi10.com.br/portal/component/content/article/57-destaques/1091-copa-no-brasil-custa-mais-carro-que-as-tres-ultimas-edicoes-somadas>

Disponível em: 29 de junho de 2011

<http://forum.esporte.uol.com.br/COB-quer-militarizar-o-esporte_t_312765>

Disponível em: 7 de julho de 2011

<<http://www.rio.rj.gov.br/web/smel>>

Disponível em: 10 de março de 2012



UMA ANÁLISE DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO NO GOVERNO LULA

Wagner Barbosa Matias/UNB¹

Resumo: Este estudo realiza análise sobre o Programa Segundo Tempo de responsabilidade do Ministério do Esporte. A pesquisa utilizou categorias e indicadores propostos por Boschetti (2009). Identificamos os marcos legais, a abrangência, os critérios de acesso e permanência, as formas de articulação com as esferas de governo e com as organizações não governamentais. Sobre o aspecto da gestão, apesar dos documentos sinalizarem para democratização e descentralização, na execução o programa possui dificuldades para concretizá-los. Sobre o financiamento, observou-se a priorização do esporte rendimento. Essa tendência deve continuar, pois o país será sede de diversos megaeventos esportivos.

Palavras chave: Governo Lula; política social; política social esportiva; Programa Segundo Tempo.

Introdução

A partir dos anos 1970, eclode em diversos países mais uma crise estrutural do modo de produção capitalista. Apesar de uma retórica conciliatória, de uma nova “ordem mundial”, ela foi o que faltava para a adoção de atitudes mais agressivas e aventureiras do capital (MÉSZÁROS, 2011).

No Brasil este período marca o surgimento dos primeiros sinais de esgotamento do governo ditatorial e do “milagre econômico”. Behring e Boschetti (2011, p. 138) apontam que no início dos anos 1980, os países da América Latina possuíam dificuldades de formulação de políticas econômicas de impacto nos investimentos e na redistribuição de renda. Diante do endividamento, dos altos índices de inflação, a dependência internacional se aprofunda e da mesma forma, as condições dos trabalhadores.

Assim, o Brasil, diante do quadro social e econômico de crise, mas com peculiaridades no campo político, alternância de regimes e movimentos de esquerda fortes, adere à nova lógica do capitalismo de forma tardia.



De fato entrou para a nova etapa do capitalismo mundial a partir do governo Collor, entretanto, o escolhido pelas instituições financeiras internacionais (Fundo Monetário Internacional-FMI e Banco Mundial) e as frações dominantes da burguesia nacional para efetivamente colocar em ação os (des) ajustes econômicos foi Fernando Henrique Cardoso.

O eixo de seu governo seguiu as orientações do Consenso de Washington¹, as políticas sociais foram permeadas pela racionalização dos recursos, pela transferência dos serviços públicos para entidades privadas e do “terceiro setor”¹ (processo de “descentralização”, publicização) e pela focalização do serviço público em detrimento da universalização como proposto no texto constitucional (BEHRING, 2008; MONTÃO, 2010).

A política social do período pós 88, fruto da opção (ou imposição) de um modelo de desenvolvimento econômico, não privilegiou as prescrições da constituição deste ano. Na correlação de forças estabelecidas nos processos eleitorais até 2002 prevaleceram os interesses dos detentores do capital econômico o que levou a diminuição do gasto público e da responsabilidade do Estado como provedor de direitos sociais, transferindo para instituições não estatais, seja via privatização ou através de parcerias, suas obrigações.

Os estragos promovidos pelas políticas neoliberais apontadas por Montão (2010), de encolhimento do Estado no trato com a “questão social”, com medidas compensatórias e paliativas não por motivo de falta de eficiência, mas por ter que se adequar à nova lógica neoliberal, revertendo então todas as conquistas adquiridas na década de 80, ampliou a “dívida social” do país.

Diante de um cenário sombrio de desemprego, falência dos serviços públicos, privatizações, dependência do capital internacional, descrédito político, é que o bloco hegemônico sofre fissuras, quando Luiz Inácio Lula da Silva é eleito para a presidência do Brasil. O desafio existente era reerguer a nação, combinando crescimento econômico e “inclusão social”.

Os princípios da sua gestão encontram-se na chamada “carta ao povo brasileiro”, lançada antes do pleito de 2002 na tentativa de acalmar o mercado. Nela o então candidato do Partido dos Trabalhadores (PT) compromete a cumprir todos os contratos firmados, em



pagar juros da dívida externa, combater a inflação e por outro lado, expressa o desejo da mudança, da esperança, ou seja, diminuir a desigualdade e ampliar os investimentos no campo social.

Os compromissos assumidos por Lula buscando a credibilidade internacional, o apoio eleitoral e a governabilidade no legislativo, demonstravam que as rupturas com as políticas públicas de caráter neoliberal poderiam não acontecer.

Singer (2010) considera que o Lulismo¹ implantou simultaneamente políticas que beneficiou frações do capital e ao mesmo tempo promoveram a inclusão dos mais pobres, com uma melhora na situação dos trabalhadores. A continuidade com a política econômica adotada por FHC e o aprofundamento da focalização em detrimento das políticas universalizantes e emancipatórias postas no debate pelos movimentos sociais da década de 1980 e sistematizado na constituição de 1988, parece realmente ter sido o caminho do Governo Lula.

Desta forma, mesmo com os avanços na redução da pobreza extrema, a inclusão de mais pessoas como consumidores e a atenção destinada às regiões mais precárias do país, têm-se que as intervenções sociais do governo foram extremamente seletivas, focalistas. Ademais, muitos programas possuem caráter essencialmente assistencialista e de conservação e atendimento a interesses políticos de frações das classes que compõem o bloco no poder.

Nesse sentido, instiga-nos compreender de que forma esses limites se expressam e reproduzem nos contornos na política esportiva brasileira, especialmente no principal programa da área social do Ministério do Esporte, o Segundo Tempo.

Caminho Metodológico

Esta análise parte do pressuposto da indissociabilidade entre política econômica e social apontada por Vieira (1992) e das múltiplas determinações e a complexidade da política social colocada por Pereira (2009), ademais aproximamos neste estudo de uma visão de totalidade das contradições existentes na realidade apresentada pela implementação das políticas sociais de esporte no Governo Lula.



Para a construção da análise adotamos o modelo formulado por Boschetti (2009). Ela sugere três aspectos para análise e avaliação das políticas sociais, a saber: *a)* configuração e abrangência dos direitos e benefícios; *b)* configuração do financiamento e gasto; *c)* gestão e controle democrático.

A autora desdobra estas dimensões em fatores e indicadores. Contudo, ressalta a necessidade do pesquisador conhecer a política e/ou programa a ser analisado para que possa utilizá-los ou mesmo realizar as adaptações e construir outros elementos para subsidiar a reflexão proposta.

Assim, foi realizada uma revisão da literatura, que assumiu numa primeira fase o caráter de estudo exploratório. O levantamento bibliográfico sobre o tema estudado possibilitou melhor entendimento sobre o PST, complementado com a análise dos seguintes documentos: Plano Nacional do Esporte, Diretrizes do Programa Segundo Tempo (2005; 2011), Portaria interministerial MEC/ME nº3.497 de 24 de novembro de 2003, Portaria nº- 32, de 17 de março de 2005, Portaria nº 200, de 13 de dezembro de 2007, Portaria nº 137, de 20 de junho de 2008. E, enriquecemos nossa pesquisa extraíndo alguns dados acerca do financiamento e orçamento público do “Portal da Transparência do Governo Federal” e do portal do senado sobre o orçamento federal “Siga Brasil”.

O direito ao esporte e o Programa Segundo Tempo

Até a constituição de 1988, conforme Manhães, “todas as medidas definidoras de políticas, conceito e prioridades, no campo do esporte, foram originárias do período chamado Estado Novo [...] com modificações apenas periféricas ou formais” (2002, p. 25). É somente com a nova Carta Magna que o esporte passa a figurar como um direito social, no documento, foi dividido em três manifestações: *a)* desporto-educação; *b)* desporto-participação e *c)* desporto- performance.

Mesmo sendo previsto em lei como direito social, o esporte ao longo dos governos foi marginalizado no momento da elaboração e implementação de políticas públicas pelo Estado. Os poucos recursos destinados para políticas sociais no país são prioritariamente,



frente o quadro de exclusão social, para campos como educação, saúde, habitação e segurança, o que não significa que o esporte tenha sido ignorado pelos governos (BRACHT, 2005; SUASSUNA, 2007).

A participação do Estado no campo esportivo durante os governos Collor, Itamar e FHC foram baseadas na visão do esporte de rendimento, mas sem a definição de uma política para o setor de longo prazo, o Estado permaneceu “jogando a favor do privado”, ficando a serviço dos “feudos esportivos” (VERONEZ, 2005).

A partir de 2003 com a criação do Ministério do Esporte (ME)ⁱ houve uma modificação institucional significativa, apesar do orçamento ainda incompatível com as necessidades existentes, o governo federal buscou formular uma política nacional para o setor, assegurando maior participação e representatividade dos atores envolvidos em sua produçãoⁱ, ampliando o acesso às práticas esportivas.

Dos diversos programas desenvolvidos pela pasta destaca o PSTⁱ- criado pela portaria Interministerial nº 3.497, de 24 de novembro de 2003- vinculado atualmente a Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social, ele tornou o principal “produto”, conhecido e reconhecido em âmbito nacional e internacional, sendo até exportado para outros países.

O programa foi pensado com a intenção de:

[...] democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte de forma a promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, preferencialmente em situação de risco social (ME, 2007).

Possui como princípios básicos: *a)* reversão do quadro de injustiça, da exclusão e vulnerabilidade social; *b)* o reconhecimento do esporte como um direito universal e dever do Estado; *c)* a transparência na execução, visando à adequada aplicação dos recursos públicos e a democratização da gestão e o controle democrático da sociedade.

O público alvo são crianças e adolescentes dos sete aos dezessete anos, expostos aos riscos sociais.



O PST em oito anos de existência, já atendeu a aproximadamente quatro milhões de crianças e adolescentes, todos habitantes das regiões mais carentes do País que encontraram no esporte uma opção para construir um futuro melhor¹.

Número considerável quando compararmos ao histórico das políticas sociais no setor, entretanto, pouco frente o quantitativo de crianças e adolescentes matriculados na rede de ensino do país em um único ano. Conforme o relatório da UNICEF de 2009 sobre a situação da infância e da adolescência brasileira, cerca de vinte e sete milhões de estudantes, ou seja, 97,6% das crianças e adolescentes de sete a quatorze anos estavam matriculados na escola, outros 2,4% representam 680 mil crianças estavam fora da escola¹. Neste mesmo ano o PST chegou à marca de 997.202 crianças e adolescentes atendidas, não alcançando a meta estipulada pela própria instituição de beneficiar por ano um milhão e meio. Mas em relação a 2008 houve um crescimento de aproximadamente 30%, e em 2010 foi mantido o percentual alcançado em 2009¹.

Um dos critérios de seleção das entidades para fazer convênios com o ME é o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município, o que demonstra o processo de seleção e focalização da política em detrimento do próprio princípio anunciado de universalização¹, pois desde a formalização até a escolha das localidades atendidas pelo programa são realizados processos de seleção de regiões, crianças e adolescentes vulneráveis socialmente.

O estado com maior número de beneficiados é São Paulo com aproximadamente 362.214 crianças atendidas até 2010, mas o destaque fica com o Distrito Federal (DF), uma unidade pequena da federação, que contabilizou mais de 230 mil atendidos ficando atrás somente de São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia e Minas Gerais, de acordo mapa disponibilizado no portal eletrônico do ME.

Athaíde (2009) coloca que a expansão do PST foi amparada numa forte campanha publicitária, constituindo numa ação de outdoorização política, sendo o esporte utilizado como mecanismo de propaganda de outros interesses e não somente aqueles inicialmente expressados ou oficialmente divulgados.



Conforme as Diretrizes do PST de 2011, disponível no site do ME, o programa é estruturado em núcleos, cada um possui cem crianças em situação de risco social atendidas por um coordenador de núcleo, um monitor esportivo e quando pactuado um monitor de atividade complementar. As atividades esportivas (coletivas e individuais) são realizadas três vezes por semana, duas horas em cada encontro. E, diferentemente de todas as outras diretrizes nesta última, o reforço alimentar não é disponibilizado pelo ME, desta forma fica a critério da entidade conveniente colocá-lo como contrapartida.

Um dos principais problemas do programa é a evasão, em 2004 o Tribunal de Contas União já alertava. De acordo com o relatório, embora cada núcleo na época devesse atender 200 beneficiados, 49,9% atendiam menos de 150. Sem um mecanismo de controle, o fluxo de crianças e adolescentes prejudica o desenvolvimento da execução do convênio.

Inicialmente o PST estava diretamente vinculado à escola, os beneficiados para ter acesso deveriam estar matriculados em alguma instituição de ensino, contudo, a partir de 2007 ficou aberto a qualquer criança e adolescente em situação de risco social. Essa alteração é apenas uma das diversas transformações que o programa passou ao longo destes oito anos, tanto positivos, como a criação de equipes colaboradoras nos estados-responsáveis pelo acompanhamento dos convênios- e negativos, como a perda do caráter ainda que incipiente da intersetorialidade, retomada somente em 2009 com as aproximações ao Ministério da Educação, através do programa Mais Educação.

Sobre isso, cabe citar que o manual de diretrizes do programa logo quando fora criado já anunciava essa perspectiva de parceria com outras áreas do governo, eram três ministérios- esporte, educação e desenvolvimento social e combate a fome-, que o programa possuía ligação.

Sobre isto Atháide (2009, p. 54), diz que “[...] na prática o programa, ainda é refém de um modelo setorial de política, não estabelecendo “diálogo entre órgãos governamentais de forma horizontal” (2009, p.54). E, conclui afirmando que existiu uma “pseudointersetorialidade”, pois as parcerias entre os diferentes órgãos governamentais eram restritas ao repasse de recursos sem realizar um debate sobre os objetivos e princípios do PST, diretamente relacionados à área de cada uma destas instituições. Apesar de



concordar com a crítica realizada pelo autor, ponderamos o fato de que esta “pseudointersetorialidade” poderia não ser o fim em si, mas o início de uma articulação entre estes órgãos.

Configuração do financiamento e do gasto

Boschetti (2009) trabalha com três indicadores no campo de análise de uma política social no aspecto financeiro, ou seja, as fontes do financiamento, a direção e a magnitude dos gastos. Para este texto seguiremos estas referências da autora e seus desdobramentos.

Conforme informações disponíveis no portal “Siga Brasil”(2011) as fontes para o financiamento do esporte e lazer são recursos ordinários e contribuições sobre recursos de prognósticos. Estes estão vinculados às loterias, já aqueles a impostos como Imposto de Renda (IR) e Imposto Sobre Produtos Industrializados (IPI).

No período de 2003 até 2010 os “gastos diretos do governo”¹, conforme dados do Portal da Transparência, com PST foi no montante de 872.283.482,82 milhões de reais¹. Nos últimos três anos houve um aumento progressivo (tabela 1), como ocorreu com o próprio orçamento do ME.

Tabela 1: Gastos Diretos do Governo entre 2008 a 2010.

Ano	Gastos Diretos do Governo
2008	10.417.649,93
2009	21.186.040,42
2010	31.102.024,99

Fonte: Portal da Transparência. Elaboração do autor.

Quando comparados estes valores com os de “Transferência de Recursos da União”¹ (tabela 2), há uma enorme disparidade entre o montante de recursos destinados ao programa e os gastos efetivos do governo para sua execução.

Tabela 2: Comparação entre Transferência de Recursos da União e os Gastos Diretos do Governo.

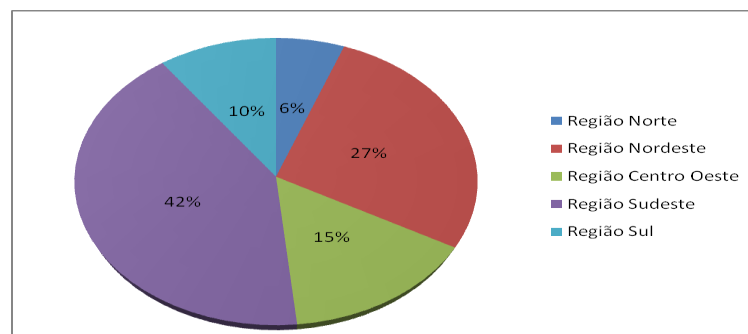


Ano	Transferência de Recursos da União	Gastos Diretos do Governo
2008	161.888.384,11	10.417.649,93
2009	102.282.255,15	21.186.040,42
2010	162.406.755,91	31.102.024,99

Fonte: Portal da Transparência. Elaboração do autor.

Quanto a distribuição de recursos do PST por regiões (Gráfico 1) destacam a sudeste, sendo os estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais os principais recebedores de recursos, a região nordeste com o estado da Bahia e a região centro- oeste com o DF como o quinto principal destino de recursos do programa. Percebe-se que o PST destinado a atender especialmente crianças e adolescentes em situação de risco social possui uma centralidade maior nas regiões mais populosas e concentra investimentos nas regiões mais ricas do país.

Gráfico 1: Distribuição dos Recursos do Programa Segundo Tempo



Fonte: Portal da Transparência. Elaboração do autor.

O protagonismo dado ao PST no primeiro mandato do governo Lula fez parecer que pela primeira vez na história deste país, o texto constitucional finalmente seria implementado, neste setor, ou seja, destinação de recursos públicos prioritariamente para o

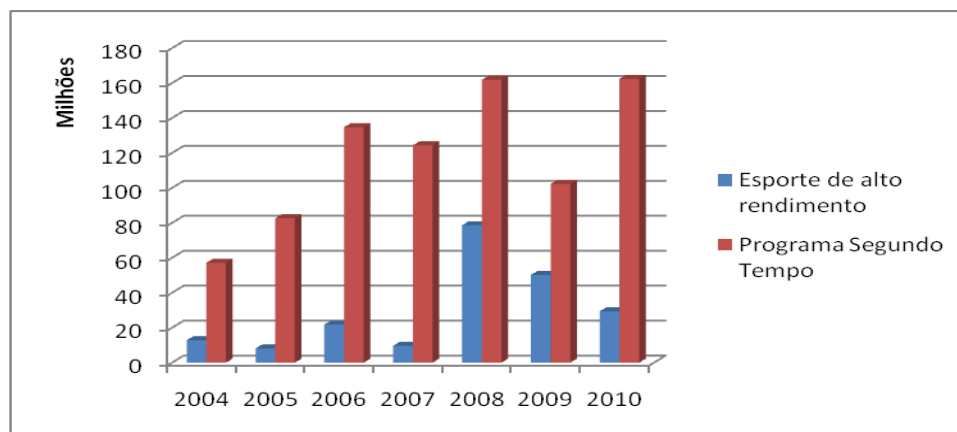


esporte educacional em relação às demais manifestações esportivas, especialmente ao esporte de alto rendimento.

Contudo, a entrada da esfera federal na organização do Pan de 2007 no Rio de Janeiro, não deixou dúvidas que os sinais dados pelo governo para a criação de uma política “universal” de esporte aos poucos foi ficando de lado ou conciliada aos valores e anseios do campo conservador. Castellani Filho que fora secretário nacional de desenvolvimento do esporte e de lazer entre 2003 e 2006, descreve as aproximações dos agentes do governo federal com o campo esportivo hegemônico, por meio da analogia da “Síndrome de Estocolmo”. Segundo ele “[...] dia, após dia, a uma submissão consentida aos setores conservadores, acabou por se traduzir na capitulação e aprisionamento dos responsáveis pela definição e execução da política esportiva aos interesses daquela fração do campo esportivo [...]” (p.1, 2009).

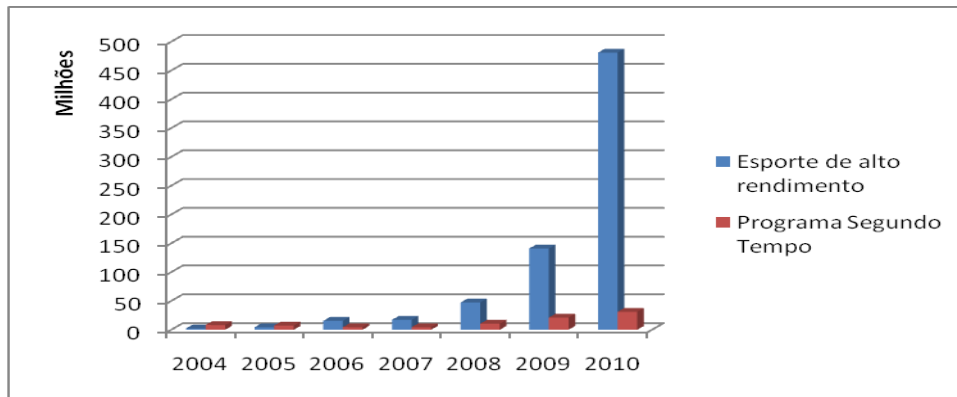
Dados do orçamento público confirmam isso, em comparação com programa destinado ao atendimento do esporte de alto-rendimento, verificamos que o PST obteve maior “Transferência de Recursos da União”, no entanto, altera totalmente quando observamos os “Gastos Diretos do Governo” com ambos (Gráficos 2e 3).

Gráfico 2: Transferência de Recursos da União (por programa).



Fonte: Portal da Transparência. Elaboração do autor.

Gráfico 3: Gastos Direto do governo (por programa).

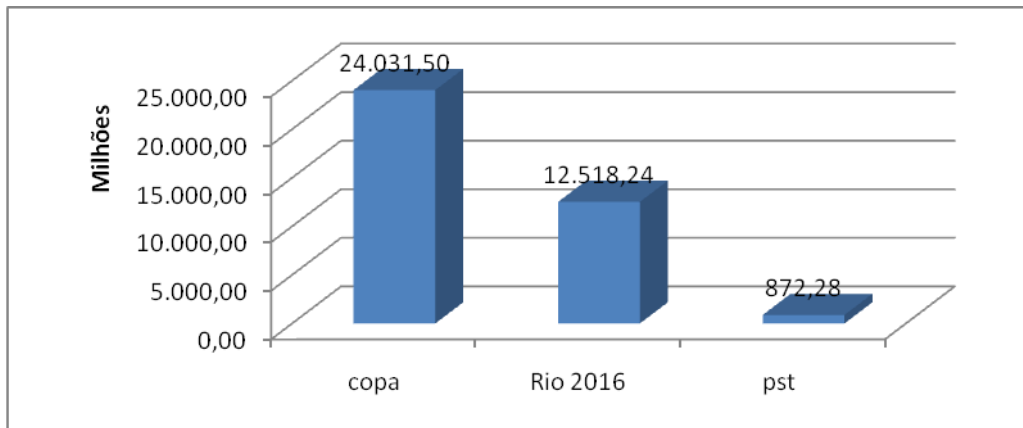


Fonte: Portal da Transparência. Elaboração do autor.

Apesar de aumentar progressivamente o investimento no PST nos últimos três anos, quando comparamos com o que foi gasto com o esporte de alto rendimento (EAR), percebe-se a real prioridade do governo brasileiro. Essa relação do setor público com as organizações esportivas e demais atores ligados ao EAR (mídia e mercado) e a própria submissão da agenda esportiva do Estado para este campo esportivo, deve ser intensificada nos próximos anos, haja vista a III Conferência Nacional de Esporte realizada em 2010 que possui como norte a construção de um plano decenal que pudesse colocar o Brasil entre as dez potências mundiais do setor (BRASIL, 2010) e que o país sediará os principais megaeventos esportivos do planeta (Copa do mundo de futebol 2014 e Jogos Olímpicos 2016).

Os dados previstos no dossiê de candidatura pelo governo para a organização da Copa FIFA 2014 e os Jogos Olímpicos Rio 2016ⁱ superam o total de recursos gastos nos sete anos do PST (Gráfico 4).

Gráfico 4: Relação entre o total de recursos programados para a Copa FIFA 2014 e os Jogos Olímpicos Rio 2016 e o total de recursos gastos com o PST entre 2004-2010.



Fonte: Portal da Transparência. Elaboração do autor.

Desta forma, percebe-se que nos primeiros anos do governo até houve prenúncios sustentado pelo princípio da inclusão e de garantia ao acesso ao esporte da população de baixa renda, o PST é um exemplo disso, mas os holofotes, o poder e a bonança propiciada pelos “Senhores dos Anéis”, mudaram de rumo ou consolidaram as políticas focalistas, precárias e especialmente o investimento no EAR, o que vai de encontro ao texto constitucional. Assim, o PST sobrevive, mas claramente a política esportiva do ME está subordinada a frações esportivas ligadas aos feudos esportivos que há anos controla este setor no país.

Gestão e Controle Democrático

Sobre este terceiro aspecto Boschetti (2009) destaca três indicadores de análise: *a)* relação entre esferas governamentais; *b)* relação entre as esferas não-governamentais; e, *c)* participação e controle social. É sobre isso, que passamos a fazer as mediações com o PST.

O manual de diretrizes do programa (2007) aponta como estratégica “a implantação de núcleos, por meio do estabelecimento de alianças e parcerias institucionais com entidade públicas e privadas sem fins lucrativos [...]”. Apesar das mudanças ocorridas ao longo dos anos, o PST continua tendo uma perspectiva de gestão descentralizada a partir de instrumentos legais, com destaque para os convênios. Atualmente são 272 convênios



ativos, 17 são com entidades não- governamentais (ONG)ⁱ e o restante com esferas públicas.ⁱ

O programa incorpora nas suas diretrizes princípios da democratização da gestão e da participação social, além disso, entre as linhas estratégicas do PST, destacam os aspectos da *autonomia organizacional*- permitindo que os parceiros interessados se articulem com estabelecimentos públicos de educação localizados em suas regiões de atuação, objetivando se integrar ao programa- da *descentralização operacional*- permitindo que o planejamento e a implantação do PST seja executado pelas instituições regionais ou locais que mantêm contato direto com o público-alvo do Programa e desenvolvem projetos de inclusão social

O acompanhamento da sociedade civil pode ser realizado tanto pela ouvidoria do programa ou por meio da organização social que é indicada pelo conveniente para acompanhar o desenvolvimento das ações que envia relatórios para a equipe de acompanhamento operacional dos convênios e/ou para a equipe de fiscalização do ME.

Athaíde (2009) expõe que apesar do programa possuir “um modelo que se propõe a uma gestão democrática e participativa, na prática possui grande dificuldades em consolidar essas características” (2009, p. 73), afinal, assim como os documentos oficiais apontam para a democratização, descentralização e participação social, também possuem uma extrema preocupação em estabelecer critérios e padrões para celebração e execução do programa.

Assim, ao mesmo tempo em que a rigidez busca garantir um mínimo de qualidade no atendimento aos beneficiados, também pode comprometer a possibilidade anunciada nas diretrizes de adequação do programa as diferentes realidades regionais do país, engessando o funcionamento dos núcleos e comprometendo a relação entre as esferas governamentais no âmbito do PST (ATHAÍDE,2009)

Aliado a isso, nota-se as limitações existentes para a participação da sociedade civil no acompanhamento do desenvolvimento do programa fruto da própria ausência de uma estratégia de estímulo e de valorização do controle democrático exercido pela



comunidade. Desta forma, a população não o reconhece e não intervêm na qualificação das ações e/ou na fiscalização.

Considerações Finais

Durante a investigação pontuamos os aspectos legais do PST, os critérios de seleção e escolha dos beneficiados, suas ações, a supremacia do governo federal no financiamento do programa, além das transformações e contradições entre o que pretende ser e o que realmente é.

Demonstramos, a dificuldade existente da participação da sociedade civil seja no debate da formação das diretrizes ou mesmo no processo de acompanhamento da execução, bem como, a subordinação da agenda governamental para o esporte aos feudos esportivos, ao esporte de alto rendimento.

Por fim, ressaltamos que este texto é somente mais um olhar sobre o PST, não possuímos a ambição de findar o debate, mas estimular a reflexão e contribuir para seu processo de aperfeiçoamento. É imprescindível novos estudos sobre o programa bem como, o incentivo do ME para que a comunidade científica aprofunde as reflexões e estabeleça um diálogo profícuo em torno do programa.

Referências

ATHAÍDE, Pedro Fernando Avalone. Programa Segundo Tempo: conceitos, gestão e efeitos. Brasília, 2009. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Faculdade de Educação Física, UNB, 2009.

BEHRING, Elaine R. Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.

BEHRING, Elaine R.; BOSCHETTI, Ivanete. Política social: fundamentos e história. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BOSCHETTI, Ivanete. Avaliação de políticas, programas e projetos sociais. In Serviço social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília, CFESS, ABEPSS, 2009.

BRACHT, Valter. Sociologia crítica do esporte: uma introdução. 3ªed. Injuí: Ed. Unijui: 2005.



BRASIL. Constituição (1988). Constituição da república federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, subsecretaria de edições técnicas, 1988.

_____. III Conferencia nacional do esporte: texto básico. Brasília: Governo Federal, Ministério do Esporte, 2010.

_____. Decreto nº 4.668, de 09 de abril de 2003. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções gratificadas do Ministério do Esporte, e dá outras providências. Diário Oficial [da] Republica Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 de abril, 2003, p.2.

_____. Portaria n ° 098, de 29/06/2003. Indica os membros do conselho nacional do esporte (CNE). Brasília, 2003.

_____. Política nacional do esporte. Brasília: ME, 2005. 44 p.

_____. Manual de orientações para implantação de núcleos do Programa Segundo Tempo. Brasília: ME, agosto/2007. 54 p.

_____. Ministério do Esporte. Manual de diretrizes do Programa Segundo Tempo. Brasília: ME, 2011. 37 p.

_____. Tribunal de Contas da União. Relatório de avaliação de programa: Programa Segundo Tempo/ Tribunal de Contas da União; Relator Lincoln Magalhães da Rocha. Brasília: TCU, Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo, 2006. 90 p.

CASTELLANI FILHO, Lino (org.). Gestão pública e política de lazer: a formação de agentes sociais. Ed. Autores associados, Campinas, SP: 2007.

CASTELLANI FILHO, Lino. O PT, a política esportiva brasileira e a síndrome de Estocolmo. Disponível em: <http://observatoriadoesporte.org.br/o-pt-a-politica-esportiva-brasileira-e-a-sindrome-de-estocolmo/>. Publicado em: 17/02/2009. Acesso em 22/11/2010.

COMITÊ OLÍMPICO BRASILEIRO. RIO 2016: cidade candidata. Dossiê de candidatura. V.1. Rio de Janeiro: COB, 2009.

MANHÃES, Eduardo Dias. Política de esportes no Brasil. 2ª edição. Rio de Janeiro: graal, 2002.

MÉSZAROS, István. A crise estrutural do capital. Trad. Francisco Raul Cornejo et all. 2ª ed., revista e ampliada. São Paulo: Boitempo, 2011.

MONTÃO, Carlos. Terceiro setor e a questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social. 6ª edição. São Paulo: cortez, 2010.

NETTO, José Paulo. Introdução ao método da teoria social. In Serviço social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília, CFESS, ABEPSS, 2009. PEREIRA, POTYARA, A. P. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In BOSCHETTI, Ivanete, et al. Política social no capitalismo: tendências contemporâneas. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009, p.87-108.



SILVA, Luís Inácio Lula da. Carta aos brasileiros. Disponível em: <http://www2.fpa.org.br/carta-ao-povo-brasileiro-por-luiz-inacio-lula-da-silva>. Acesso em: 25/11/2010.

SUASSUNA, D. M. F. Políticas Públicas para o Esporte e o Lazer no Brasil (1996-2005). IN: SUASSUNA, D. M. F.; Azevedo, Aldo A.(Org.). Política e lazer: interfaces e perspectivas. Brasília: thesaurus, 2007.

SINGER, André. Raízes sociais e ideológicas do Lulismo. Revista novos estudos. Ed.85. São Paulo: CEBRAP, 2009. Disponível em: <http://novosestudos.uol.com.br/acervo/acervo.asp>. Acesso em: 23 de out. 2011.

SINGER, André. A segunda alma do partido dos trabalhadores. Ed. 88. São Paulo: CEBRAP, 2010. Disponível em: <http://novosestudos.uol.com.br/acervo/acervo.asp>. Acesso em: 23 de out. 2011.

SOUSA et al. Sistema de monitoramento & avaliação dos programas esporte e lazer da cidade e segundo tempo do ministério do esporte. Belo Horizonte: O Lutador, 2010. 184 p.

VERONEZ, L. F. C. Quando o estado joga a favor do privado: As políticas de esporte após a Constituição Federal de 1988. Campinas, 2005. 370f. Tese (Doutorado em Educação Física) Faculdade de Educação Física, UNICAMP, 2005.

VIEIRA, Evaldo. Democracia e política social. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

Apresentação: Data Show



V CONCOCE

**TEMA: Educação Física, Esporte e Lazer - Fronteiras e Identidades:
Mediando a Universidade e a Educação Básica.**

De 03 a 06 de Setembro de 2012
