

Análise do macrocampo Esporte e Lazer em um programa de Educação Integral e(m) Tempo Integral

Analysis of the Sport and Leisure macro-field in an Integral Education and (in) Full Time program

Kleber Tüxen Carneiro

Universidade Federal de Lavras

kleber2910@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-0826-6172>

Bruno Adriano Rodrigues da Silva

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

b.adriano_rs@yahoo.com.br

<https://orcid.org/0000-0002-0772-2503>

Fábio Pinto dos Reis

Universidade Federal de Lavras

fabioreis@ufla.br

Raphael Henrique Mota Guilarducci

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

rhmguilda@gmail.com

RESUMO

O artigo analisa a presença do macrocampo Esporte e Lazer no âmbito de um programa de Educação Integral e(m) Tempo Integral realizado em uma instituição escolar da rede estadual de Minas Gerais, situada no município de Lavras/MG. Trata-se de uma pesquisa sob o pressuposto qualitativo, de natureza exploratória, cujo ponto alto foi a imersão na unidade escolar (pública) investigada. Foram utilizados dois instrumentos metodológicos, além da revisão de literatura: i) a observação in lócus e ii) questionário semiestruturado para a realização de entrevistas. Em linhas gerais, pode-se inferir que as restrições infraestruturais, somadas à escassez de recursos para o desenvolvimento das atividades educacionais, bem como à relação conflituosa com as ações pedagógicas propostas, embora possam ter sido mitigadas em virtude da qualidade formativa e do protagonismo do trabalho docente, ainda assim, não colmataram as lacunas formativas decorrentes de restrições ao direito de acesso ao esporte e ao lazer, enquanto conteúdos (macrocampo) contidos nas diretrizes de Educação Integral e(m) Tempo Integral.

Palavras-chave: Educação Integral e(m) Tempo Integral; Esporte e Lazer; Escola pública.

ABSTRACT

The article analyzes the presence of the macro-field Sport e Leisure within the scope of a Comprehensive Education and (in) Full Time program carried out in a school institution in the state of Minas Gerais, located in the municipality of Lavras/MG. It is a research under the qualitative assumption, of an exploratory nature, who's high point, was the immersion in the investigated (public) school unit. Two methodological instruments were used, in addition to the literature review: i) observation in loco and ii) semi-structured questionnaire for conducting interviews. In general lines, it can be inferred that the infrastructural restrictions, added to the scarcity of resources for the development of educational activities, as well as the conflicting relationship with the proposed pedagogical actions, although they may have been mitigated due to the formative quality and the protagonism of teaching work, even so, they did not fill the formative gaps resulting from restrictions on the right of access to sport and leisure, as contents (macro field) contained in the guidelines of Integral Education and (in) Full Time.

Keywords: Full Education and (in) Full Time; Sports and leisure; Public school.

Introdução

Os programas de Educação Integral e(m) Tempo Integral¹ (EITI) na atualidade ocupam parte da política educacional brasileira com o objetivo de cumprimento daquilo que está expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), nos artigos 34 e 87 (parágrafo 5), quando discorre sobre a progressiva ampliação da jornada escolar, mediante a conjugação de esforços da União, no âmbito do Ensino Fundamental (BRASIL, 1996). Tal normatização visa garantir a permanência de alunos no cotidiano escolar, evitando, com isso, a evasão e a própria reprovação escolar.

De um ponto de vista normativo, Silva (2017) anota que os programas predominantes na realidade educacional possuem características em suas formulações, cujo teor acabaria por direcioná-los a apenas parte das escolas públicas, notadamente aquelas que apresentam resultados considerados insatisfatórios (conforme os indicadores educacionais) e estão localizadas em zonas de vulnerabilidade social. Por efeito, são "assistidos" somente parte dos alunos, igualmente considerados como vulneráveis e que apresentam desempenho escolar insatisfatório.

¹ Utilizamos a expressão formulada por Cavaliere e Coelho (2002) por acreditar que ela sintetiza duas variáveis importantes na dinâmica da escola pública, quais sejam: a ampliação do tempo diário de permanência dos alunos e a diversificação das atividades educacionais ofertadas.

Cavaliere (2009), ao identificar essas características, acaba concebendo esses programas a partir da vertente “alunos em tempo integral”, pois o investimento financeiro e pedagógico realizado está direcionado tão somente ao aluno e não à instituição escolar. Para a autora em questão (sob uma análise marcadamente sociológica), se tratam de programas que desconsideram a complexidade que envolve a instituição escolar, reduzindo-a à figura do aluno, ou mesmo àquilo que ele desenvolve nesse contexto.

Um exemplo elucidativo dessa concepção (reducionista) foi o Programa Mais Educação (PME), elaborado em 2007 pelo Ministério da Educação (MEC) no contexto de implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Tal iniciativa integrava um conjunto de programas voltados para o campo da Educação que possuíam o objetivo de cumprimento das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE – Lei 10.172/2001). O PME, em função da tessitura, possuía forte apelo entre o empresariado brasileiro, naquele momento organizado em torno do Movimento Todos pela Educação, criado em 2006, com objetivo de desenvolver um tipo específico de projeto educacional para a escola pública brasileira (SILVA, 2017; COSTA, 2018).

O referido programa possuía como principais características a intersectorialidade, o apelo à participação comunitária e a diversificação dos saberes escolares que, de acordo com Silva (2015), poderiam vir a estabelecer um *modus operandi* nas escolas públicas que privilegiasse a parceria com diferentes setores da sociedade civil organizada para o desenvolvimento das atividades educacionais. Esse mecanismo de parceria funcionaria tanto para a utilização de outros espaços que não os escolares, quanto para a incorporação das escolas em programas educacionais extraescolares. Além disso, seria utilizado para a própria captação dos responsáveis, por intermédio de lei referente ao trabalho voluntário (9.608/1998), sob o epíteto de oficinas.

Essas oficinas no PME estavam divididas em macrocampos do conhecimento, a saber: (1) Acompanhamento Pedagógico; (2) Comunicação, o Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica; (3) Cultura, Artes e Educação Patrimonial; (4) Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável, Economia Solidária e Educação Econômica; (5) Esporte e Lazer; (6) Educação em Direitos Humanos; (7) Promoção da Saúde. Ademais, a partir da projeção de uma vinculação delas ao projeto político-pedagógico da escola, seria no turno oposto ao regular, denominado de contraturno, o seu desenvolvimento (BRASIL, 2014).

O aludido programa educacional serviu como fator de indução² para que a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) desenvolvesse o seu programa de EITI, nomeado como Programa de Educação Integral (PEI), e o implantasse nas escolas públicas da rede estadual. Nesse sentido, em que pese o fato de outras produções científicas já terem problematizado o desenvolvimento de programas de EITI em escolas públicas (SILVA, 2013; MOLL, 2015; COSTA, 2016; BRANDOLIN, 2016), o presente artigo analisará não apenas a relação do programa com a instituição escolar, mas também o desenvolvimento de um macrocampo em especial — “Esporte e Lazer” —, em uma escola pública estadual voltada para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, assim como para o Ensino Médio, no município sul mineiro de Lavras/MG.

Vale salientar que, se outrora as práticas de lazer e esportivas na escola pública em questão possuíam a mediação de um professor de Educação Física³, o que passou a ocorrer após a implantação do programa voltado para a EITI, por intermédio do trabalho voluntário, foi outro tipo de mediação pedagógica, as oficinas, que ainda carecem de investigações. Dessa forma, interpela-se: não estaria o programa supracitado cerceando ou mesmo depauperando o acesso aos saberes concernentes ao Esporte e Lazer, em razão das características do programa de EITI desenvolvido na escola?

Diante de tal conjectura, empreendemos essa investigação, sob uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória, haja vista sua organização, a saber: o tempo dedicado à revisão de literatura a respeito da temática em questão, bem como à observação e à imersão realizadas na instituição escolar pesquisada. De acordo com Alves-Mazzotti (2002), a revisão de literatura atende a dois objetivos, sendo eles: a contextualização da problemática, algo que fizemos (ainda que de modo circunspecto) nesta introdução, e a construção do referencial teórico da pesquisa aplicado à análise dos dados empíricos. Já no tocante à imersão, Minayo (2002) diz se tratar de uma etapa do estudo caracterizada como trabalho de campo que, para fins desta pesquisa, articulou o levantamento de documentos acerca do programa de EITI estudado⁴ e as observações do cotidiano da escola e das oficinas

² Ao narrar a construção do PME no âmbito do Ministério da Educação, Moll (2012) situa-o como uma “(...) estratégia intersetorial do governo federal para a indução de uma política de educação integral, promotora da ampliação de dimensões, tempos[,] espaços e oportunidades educativas” (p. 132). Em função disso, o tratamos nesse artigo como fator de indução.

³ Marcellino (2009) e Kunz (2006) anotam a importância do Lazer e do Esporte nas práticas desenvolvidas pela disciplina Educação Física nas escolas.

⁴ Utilizamos para fins de análise um documento produzido pela SEE/MG (2015) sobre seu programa de EITI e o Manual Operacional do Programa Mais Educação (2015).

voltadas para o macrocampo Esporte e Lazer que foram registradas em um caderno de campo. Por fim, para complementar o processo metodológico, realizamos entrevistas, com base em um questionário semiestruturado, junto aos responsáveis pelo desenvolvimento das oficinas — no caso da escola pesquisada, três professores de Educação Física e o diretor da instituição.

Cabe ressaltar ainda que o estudo recebeu aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da instituição de origem e respeitou todas as recomendações requeridas para consecução da pesquisa, quais sejam: aquiescência da direção escolar e de todos os participantes entrevistados, tanto quanto a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a supressão de qualquer tipo de identificação dos pesquisados.

Contextualização inicial e a organização da instituição escolar estudada

O município de Lavras está situado no sul de Minas Gerais, aproximadamente a 230 km da capital Belo Horizonte. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a urbe possui 100.243 habitantes, um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) acima da média nacional e estadual e um Produto Interno Bruto (PIB) per capita que a coloca como 17^a cidade de maior desenvolvimento econômico em Minas Gerais.

No campo da educação, no nível da Educação Infantil, a cidade de Lavras possui 31 escolas, sendo 21 da rede pública e 10 da rede privada. Já no que diz respeito ao Ensino Fundamental, são 37 escolas, sendo 26 da rede pública e 11 da rede privada. Há ainda no Ensino Médio a soma de 16 escolas, sendo 7 da rede pública e 9 do setor privado. Com base nesses números, podemos constatar que dos anos iniciais do processo de escolarização até a etapa final do Ensino Fundamental há uma maior oferta de escolas públicas, em comparação ao número de escolas privadas. Na Educação Infantil e Fundamental, aproximadamente 69% das escolas são da rede pública. Em contraste, no Ensino Médio apenas 44% pertencem ao setor público.

Quanto ao número de estudantes matriculados, existe na Educação Infantil e no Ensino Fundamental uma grande predominância de matrículas nas instituições públicas, aproximadamente 80,3%. Enquanto no Ensino Médio a porcentagem de matrículas no setor público apresenta uma considerável redução, correspondendo a 71,7%. Interessante notar que entre as 16 escolas de Ensino Médio do município, as sete pertencentes à rede pública

atendem mais de 70% dos estudantes. Em contrapartida, as nove escolas do setor privado ficam responsáveis por menos de 30% dos alunos. Sendo assim, ainda que haja certa redução no percentual de matrículas nessa esfera de ensino, trata-se de uma expressiva discrepância numérica em relação aos alunos acolhidos no âmbito do ensino público, se comparado ao privado, evidenciando por sua vez, a relevância da escola pública.

A escola estudada atendia, no momento do trabalho de campo, 489 estudantes dos ensinos Fundamental e Médio divididos em dois turnos. No período matutino, 180 estudantes frequentavam os anos finais do ensino Fundamental e 182 frequentavam o Ensino Médio. No período vespertino, 127 estudantes estavam matriculados no Ensino Fundamental I. Desses, frequentavam o programa de EITI no período matutino 25 estudantes do Ensino Fundamental I.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) na escola, indicador de larga escala desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), constituído pela relação entre o fluxo de aprovação escolar e os resultados do exame “Prova Brasil”, apresentava os seguintes resultados:

Ano	2005	2007	2009	2011	2013
1- Resultado EF I	3.6	3.9	4.7	4.8	4.6
2- Meta EF I	—	3.7	4.0	4.5	4.7
3- Resultado EF II	3.7	3.9	4.2	2.8	4.3
4- Meta EF II	—	3.7	3.8	4.1	4.5

Tabela 1 - Índices do Desenvolvimento da Educação Básica na escola investigada

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Podemos observar que a instituição apresentava resultados que superavam a meta estipulada pelo Ministério da Educação até a avaliação de 2009, demonstrando um aumento progressivo nos índices obtidos. Em 2011, o Ensino Fundamental I manteve sua ascensão, porém o Ensino Fundamental II apresentou um significativo descenso. Em 2013, observamos que as duas etapas do Ensino Fundamental obtiveram índices abaixo da meta estipulada. Tais resultados indicam um movimento sinuoso naquilo que diz respeito à qualidade da educação nessa instituição, considerando o Ideb enquanto referência.

A escola na qual o estudo foi desenvolvido situa-se em uma zona de vulnerabilidade social (bairro com características periféricas), em que pese a sua proximidade com o centro da cidade de Lavras/MG. À época, ela atendia, predominantemente, estudantes oriundos de famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica e a ideia de “criminalidade” se fazia

presente no cotidiano, notadamente em função da circulação de drogas, da incidência de furtos e da existência de homicídios em sua circunvizinhança⁵.

Estruturalmente a escola analisada possuía características comuns entre as instituições públicas: o prédio escolar apresentava problemas estruturais (facilmente perceptíveis), as suas dez salas de aula não comportavam o número de estudantes matriculados na instituição, assim como se percebia carência de materiais auxiliares e recursos didático/pedagógicos. A instituição contava ainda com uma biblioteca, secretaria, sala de dentista e banheiros. A parte externa à escola dispunha de uma quadra poliesportiva que apresentava sinais (visíveis) de degradação e um pequeno pátio, do qual o interior desfrutava de uma horta que, surpreendentemente, era um espaço frequentemente disputado entre os alunos⁶.

Notou-se, também, que a questão da segurança era fundamental para a gestão escolar, uma vez que tentativas de fuga dos alunos da escola e de furtos eram recorrentes. Inclusive, um conjunto de câmeras foi instalado nas salas de aula da unidade escolar. Ainda no quesito segurança, constatou-se, igualmente, que os banheiros permaneciam trancados, quando não estavam sendo utilizados⁷.

O programa de EITI na escola estudada

O programa de EITI desenvolvido na instituição escolar investigada era financiado pela SEE/MG e por verbas adicionais oriundas do PME. A sua gestão também sofria interferência do PME, pois era o seu manual operacional que direcionava as ações do programa de EITI desenvolvido pela SEE/MG na escola (SEE/MG, 2015). Como vimos na introdução do artigo, o PME foi desenvolvido pelo governo federal como um mecanismo indutor da ampliação do tempo de permanência dos alunos sob a responsabilidade da escola, por intermédio de atividades diversificadas realizadas no contraturno escolar.

A aproximação entre o programa de EITI desenvolvido pela SEE/MG e o PME ocorreu na mudança da gestão estadual ocorrida em 2015, ocasião em que Fernando

⁵ Informações contidas no diário de campo.

⁶ Informações contidas no diário de campo.

⁷ Informações contidas no diário de campo.

Pimentel do Partido dos Trabalhadores (PT) foi eleito como governador do estado. Vejamos, então, as premissas que balizavam a referida proposta:

Nesses primeiros passos de uma nova etapa de Educação Integral em Minas Gerais, acreditamos ser prioridade a aproximação das ações da SEE/MG ao Programa Mais Educação, cumprindo suas orientações e aprofundando o debate sobre a política de Educação Integral. (SEE/MG, 2015 p. 5).

Essa movimentação revela algo muito típico na política educacional brasileira, como bem percebeu e advertiu Saviani (2010), ao associar o termo “zigue-zague” a essa constante modificação de programas educacionais em decorrência da troca de legendas no comando das gestões dos diferentes entes federados. Isso, sem dúvida, vilipendia os programas educacionais que por vezes terminam inacabados, isto é, sem ao menos concluir o ciclo pensado para sua consecução.

Pois bem, após pequena digressão, retornamos ao cerne, os documentos analisados, as diretrizes da SEE/MG (2015) sobre a EITI, assim como o documento o manual operacional do PME (2015), abalizavam para a necessidade da construção de “vínculos comunitários” como parte da função das suas oficinas no contraturno escolar. Ainda segundo o documento da SEE/MG, as ações do programa de EITI visavam:

(...) construir de forma democrática e participativa uma Política de Educação Integral para todos os Estudantes Mineiros. Portanto, uma Educação que não seja somente assumida pelo Estado, mas, sobretudo, abraçada pelas comunidades que com suas particularidades e regionalidades busquem contribuir para a garantia da ampliação da jornada educativa. Uma educação de tempos e espaços ampliados com ofertas formativas diversificadas, garantindo uma educação pública de qualidade (SEE/MG, 2015, p. 5).

Nesse caso, era a SEE/MG a responsável pela formulação dos pressupostos do programa, sendo eles: a revitalização das atividades pedagógicas no tempo de permanência do aluno sob a responsabilidade da escola; a concepção de educação que envolve a superação de turnos; os currículos que acolhem as realidades locais; a escola inserida no contexto social; as intersecções dos conhecimentos acadêmicos e populares; uma escola pensada enquanto espaço de construção do sujeito; o desenvolvimento das múltiplas dimensões da identidade humana como uma das grandes finalidades da escolarização básica (SEE/MG, 2015).

Notemos, portanto, que a própria SEE/MG especificava, com base nos pressupostos supracitados, os macrocampos Acompanhamento Pedagógico (1) e Esporte e Lazer (7) na qualidade de obrigatórios, sendo a instituição escolar responsável pela escolha dos demais. Não obstante, ainda nessa esteira de reflexão e análise dos documentos, observa-se que as atividades do programa foram pensadas sob a disposição organizacional em 25 módulos de 50 minutos, assim divididos: 15 módulos com a participação da professora regente, no caso do Ensino Fundamental I, que atuaria principalmente com o Acompanhamento Pedagógico, quatro módulos para as atividades de Esporte e Lazer e outros seis módulos divididos entre as demais oficinas escolhidas (SEE/MG, 2015).

Quanto à escola em que se realizou a pesquisa, o programa de EITI foi estruturado com base nos seguintes macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Esporte e Lazer; Educação em Direitos Humanos e Educação Ambiental. A proposta atendia uma turma composta por 25 alunos do Ensino Fundamental I, com idades variando entre cinco e nove anos. A composição dessa turma seguia um equilíbrio entre os gêneros, com todos os alunos advindos de famílias em situação de vulnerabilidade social e econômica, em razão disso beneficiárias do programa de redistribuição de renda Bolsa Família⁸.

Ao analisarmos as dinâmicas dentro da instituição escolar investigada, notou-se nitidamente que as atividades desenvolvidas no programa de EITI, acabavam por figurarem de forma secundária, ante as atividades regulares do Ensino Médio e Fundamental II, visto que elas compartilhavam o mesmo turno. Contudo, observamos também uma atuação comprometida dos envolvidos no programa de EITI. Vejamos o que nos diz um dos responsáveis, via trabalho voluntário, pelas oficinas do macrocampo de Esporte e Lazer:

Como tem muitas turmas o programa deixa a desejar na parte estrutural, ele fica meio para "escanteio". Observe! O programa quase não utiliza a quadra coberta, ele fica utilizando um espaço aberto lá atrás, totalmente sem estrutura. Mas é o que nós temos. Como falei, em 2014, eu procurei parcerias fora da escola para trabalhar com os meninos, porque a escola já está cheia de atividades. Teria que adequar o espaço da escola para as atividades do programa. (Professor I)

Outro envolvido com o programa de EITI, responsável, via trabalho voluntário, pelas oficinas do macrocampo Esporte e Lazer, também relatou dificuldades na utilização do espaço escolar:

⁸ Informações contidas no diário de campo.

Eu acho que teria que ter um espaço exclusivo para o programa. A sala que nós usamos não é compatível com a sua realização, pois, muitas vezes, outras pessoas precisam usar a sala. Eu acho assim, já que adotaram o programa na escola tem que ter uma estrutura. Eu tenho muita dificuldade de sair com eles e utilizar a parte externa porque está sempre cheia. (Professor III)

A partir da constatação de que a escola não tinha espaço suficiente para o desenvolvimento das atividades do programa, uma das alternativas pensadas pela gestão, de acordo com o que constava do documento produzido pela SEE/MG (2015) e com base no manual operacional do PME (2015), seria a busca por parcerias ou por “vínculos comunitários” que permitissem, em alguma medida, a utilização de outros espaços, conforme expõe o Diretor da instituição:

A proposta do programa é que se extrapolem os muros da escola. A gente tem tentado fazer parcerias, pois o espaço físico adequado nós não temos. Atualmente o programa funciona em um espaço específico, mas às vezes é necessário a sua utilização, aí a turma é deslocada para outros lugares.

Além da demanda por espaços, também foram relatadas, pelos envolvidos no programa, dificuldades em relação à aquisição de materiais necessários para a realização das oficinas. Recorremos, mais uma vez, aos relatos do professor de Educação Física envolvido e responsável por ministrar, via trabalho voluntário, as oficinas decorrentes do macrocampo Esporte e Lazer:

As dificuldades vividas pelo programa são principalmente, mas não só, por conta da falta e da qualidade de material para o desenvolvimento das atividades. O material que possuímos é insuficiente e precário. Eu estou fazendo referência aos materiais básicos: bola, corda, bambolê, essas coisas simples, mas que são necessárias! (Professor I).

Depreende-se, do excerto apresentado, a custosa relação entre o programa de EITI e o cotidiano escolar em que as oficinas do macrocampo Esporte e Lazer foram desenvolvidas, sob pena desse desmantelamento infraestrutural comprometer a atividade laboral dos profissionais envolvidos, e, de igual modo, a qualidade da intervenção pedagógica apresentada, bem como a depreciação dos conteúdos expostos.

A próxima seção ocupar-se-á em cotejar e analisar o desenvolvimento das atividades oriundas do macrocampo Esporte e Lazer, segundo a percepção daqueles que estavam envolvidos com o processo.

O macrocampo de Esporte e Lazer no programa de EITI no interior da unidade escolar observada

Antes da análise propriamente, cabe uma digressão teórica em torno dos dois conceitos, Esporte e Lazer, aventados no macrocampo como orientadores das oficinas do programa EITI desenvolvido na instituição escolar. De acordo com Marques et al. (2007), o Esporte é um fenômeno social e cultural moderno, que incorpora diferentes práticas corporais ao seu escopo como forma de regulamentá-las e normatizá-las a favor de algum nível de performance. Trata-se, portanto, de um formato em que as práticas corporais são desenvolvidas. Igualmente, o Lazer, de acordo com Alves Jr. e Melo (2003) diz respeito a um fenômeno moderno, definido pelo tempo de não trabalho dos indivíduos e pela dimensão subjetiva do prazer que eles sentem ao desenvolverem uma determinada prática.

Ademais, o Lazer (art. 6) e o Esporte (art. 217), por serem direitos sociais, são de responsabilidade do Estado. Podemos inferir, por efeito, que as oficinas desenvolvidas pelo programa de EITI atendem essa demanda constitucional, por intermédio da instituição escolar (BRASIL, 1988).

Consoante ao documento da SEE/MG (2015) e o Manual operacional do PME (2014), o macrocampo de Esporte e Lazer apresentava 22 opções, entre as quais as esportivas, tais como: atletismo, badminton, basquete, basquete de rua, futebol, futsal, handebol, natação, tênis de campo, tênis de mesa, voleibol e vôlei de praia. As lutas: judô, karatê, luta olímpica e taekwondo. E, completando a lista, incluem-se as atividades de Lazer, como: corrida de orientação, ginástica rítmica, recreação e lazer/brinquedoteca, xadrez tradicional, xadrez virtual e yoga/meditação.

Mesmo diante de uma demanda constitucional e com toda essa gama de opções de práticas aventadas pelo programa de EITI, o fato de a instituição escolar possuir apenas uma quadra poliesportiva e um pequeno pátio dificultava o cumprimento dessa diretriz, na medida em que tais espaços também eram utilizados durante as atividades regulares do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, que ocorriam concomitantemente às atividades do programa voltadas para parte dos alunos do Ensino Fundamental I⁹.

⁹ Informações contidas no diário de campo.

Em virtude disso, as oficinas do macrocampo Esporte e Lazer eram realizadas nos espaços adequados para tal apenas em poucos horários, somente quando não ocorriam as aulas de Educação Física. Parte predominante das oficinas era realizada em uma sala de aula (espaço da escola cognominado de auditório), mesmo local em que se realizavam as oficinas do Acompanhamento Pedagógico. Além disso, a problemática relativa à insuficiência e à precariedade do material, conforme evidenciamos na seção anterior, também dificultava o desenvolvimento das atividades por parte dos responsáveis pelas oficinas¹⁰.

Segundo Melo e Silva (2017), ao analisarem um programa desenvolvido pelo governo federal voltado para o acesso ao Esporte, sob as diretrizes do programas de EITI, anotaram que as suas características dificultam sobremaneira as finalidades que predominam na atualidade. Ou seja, aquelas que orientam os investimentos pedagógicos e financeiros apenas aos alunos, em virtude das condições da maior parte das escolas brasileiras que não estão preparadas para funcionar nessa perspectiva.

No caso do programa de EITI analisado por nós, essa constatação supramencionada se confirma, ou seja, a despeito de se tratar de contextos distintos, as adversidades e os desafios tanto na consecução, quanto no desenvolvimento do programa são equivalentes. Trata-se de uma constatação que pode ser verificada, a partir do teor narrativo que expõe um dos responsáveis pelas oficinas do macrocampo de Esporte e Lazer, também professor de Educação Física, conforme doravante:

Eu trabalhava com recreação, futebol e atletismo e essas atividades eram realizadas fora do espaço escolar, pois na escola não havia espaços suficientes e adequados para a realização das práticas. O atletismo nós realizávamos a partir de um projeto de extensão de uma universidade federal próxima à escola, o futebol em um campinho de terra batida situado próximo à escola e a recreação em um espaço não muito adequado dentro da escola (Professor II).

O fato do desenvolvimento do macrocampo de Esporte e Lazer ser obrigatório na instituição escolar, junto ao Acompanhamento Pedagógico, insufla a problemática que coloca em questão a ação do Estado, ao obrigar o desenvolvimento de um programa educacional voltado para EITI sem, no entanto, oferecer as condições mínimas para tal. Ao que tudo indica, o acesso aos direitos sociais relacionados ao Esporte e Lazer, nesse caso em específico, parece-nos muito bem elucidado segundo a afirmação categórica de Marilene

¹⁰ Informações contidas no diário de campo.

Chauí (1993), ao analisar o percurso histórico da democracia no Brasil, de que se trata de reivindicar a própria cidadania ou aquilo que está prescrito e que ainda não foi efetivado no que diz respeito aos direitos sociais.

O outro aspecto importante no desenvolvimento do macrocampo Esporte e Lazer era o papel (formativo) que essas oficinas possuíam no interior da instituição escolar investigada. De acordo com um dos responsáveis por elas – um professor formado em Educação Física – existia uma dificuldade de aceitação e valoração das possibilidades formativas de suas práticas pedagógicas:

A dificuldade que eu tenho diz respeito ao entendimento da escola e dos alunos em relação à Educação Física. Não é somente "rolar a bola". A dificuldade que eu tenho com as crianças, elas chegam e não conseguem me ouvir. Só querem saber de bola. Eu tenho muita dificuldade em dar aulas teóricas, em trabalhar tudo aquilo que a Educação Física envolve (Professor II).

Em virtude dessa dificuldade, o que observamos quase que de forma incontestável foi a submissão das oficinas do macrocampo Esporte e Lazer às demandas do macrocampo de Acompanhamento Pedagógico, algo que evidenciava uma hierarquia entre as oficinas, tal como acontece entre as disciplinas escolares. Um dos professores responsáveis via trabalho voluntário pelas oficinas do macrocampo de Esporte e Lazer, também com formação em Educação Física, ao narrar alguns acontecimentos, revela em alguma medida a existência de uma valoração axiológica (de valores) que tangencia as matrizes curriculares. Em suas palavras:

O esporte é crucial nesse programa, pois é algo que os meninos gostam. Com isso nós conseguimos cativá-los e trazê-los para o nosso lado. Em muitas ocasiões, eu chegava à sala e a professora regente dizia que um aluno estava dando problema. Eu conversava com o aluno e dizia que, caso ele não se comportasse e fizesse as atividades de orientação pedagógica [,] iria perder "x" atividades de esporte. O importante no esporte é isso aí, a gente consegue trazer o aluno para o nosso lado (Professor I).

De acordo com Forquin (1992), em decorrência da construção histórica que envolve o currículo, os (diferentes) conhecimentos escolares não possuem o mesmo valor, dado que "[...] no interior de um mesmo currículo, certas matérias 'contam' verdadeiramente mais que outras, seja por seus horários, sejam por seus pesos relativos na avaliação que é feita

dos alunos” (p. 42). Algo que acaba por contribuir, em algum nível, para a desvalorização (ou valorização) de determinados saberes escolares.

Nesse contexto, o papel desempenhado pelas oficinas de Esporte e Lazer reproduz a hierarquia entre as disciplinas escolares (circunstância que afeta, por exemplo: a Educação Física, Artes, em relação aos outros componentes curriculares, tais como Português e Matemática), facilitando, assim, as ações do macrocampo de algumas áreas, cuja aceitação histórica vem perpetuando o status de "mais importante", em detrimento de outras. Nesse caso em específico, referimo-nos à hipervaloração do macrocampo de Acompanhamento Pedagógico.

Além disso, a participação nas oficinas, diante dessa lógica, era tratada como uma espécie de "prêmio", uma compensação, por assim dizer, aos alunos que respeitavam as regras estabelecidas. Aqueles que não respeitavam sofriam uma “sanção pedagógica”. Nas palavras de Antônio Candido (1979, p. 126): “(...) o castigo do inaplicado”.

Nessa esteira de ponderações, para Bracht (1997), quando se estabelece esse tipo de inter-relação compensatória, ou de socialização coercitiva, pautada nos princípios de premiações e/ou sanções, estabelece-se uma lógica de assujeitamento e controle dos estudantes, uma espécie de “docilização”¹¹. Ainda segundo o autor em questão:

[...] podemos dizer que a socialização através do esporte escolar pode ser considerada uma forma de controle social, pela adaptação do praticante aos valores e normas dominantes como condição alegada para a funcionalidade e desenvolvimento da sociedade (BRACHT, 1997, p. 61).

É preciso também destacar que, embora se tenha evidenciado esse tipo de condução pedagógica, em outros momentos também se observou no desenvolvimento das oficinas a preocupação pedagógica dos responsáveis envolvidos em questionar o esporte como prática de exclusão social, possivelmente por se tratarem de professores de Educação Física. Nesse sentido, nos alinhamos ao entendimento de Kunz (2006), ao advertir que, muitas vezes, o desenvolvimento de atividades esportivas nas escolas acaba por reproduzir o modelo hegemônico que fomenta o sucesso de uma minoria, em detrimento do insucesso de uma maioria. Em contrapartida, felizmente, esse não foi o cenário encontrado nas oficinas de Esporte e Lazer do programa de EITI desenvolvidas na instituição escolar

¹¹ Para Michel Foucault (1987), é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado.

pesquisada, a julgar pelo que se depreende da narrativa de um dos professores entrevistados:

Na oficina de atletismo, por exemplo, eu adaptei a prova de revezamento para que as equipes tivessem um equilíbrio físico e técnico. Uma das meninas, inclusive, antes da prática e de forma bastante insegura, afirmou que ela era [“]ruim em corridas”. Diante disso eu reuni os alunos e criei, por meio do diálogo, um clima de tranquilidade, encorajando-os e afirmando que o mais importante era que cada um corresse da melhor forma possível, sem se preocupar com o resultado final. Nesse caso o que estava em jogo eram a participação e possibilidade de vivência da prática pedagógica (Professor II).

Além disso, esse mesmo entrevistado, o qual as oficinas estiveram sob seus cuidados, ainda pondera quanto à dinâmica de separação por gêneros nas atividades esportivas. Em seu entendimento:

Toda vez em que alguém afirmava que determinada atividade esportiva era somente para os meninos ou que surgia a ideia de dividir a turma por gênero, eu entrevistava e dialogava com os alunos. Ali eu ratificava o direito de todos participarem da oficina, independente do gênero, faixa etária ou habilidade. Afirmava que todos deveriam brincar juntos (Professor II).

Ao que tudo indica, ações como a retratada no depoimento anterior, patenteiam que o desenvolvimento das oficinas de Esporte e Lazer, em alguma medida, também viabilizava uma perspectiva inclusiva, rechaçando naturalizar desigualdades de acesso, no caso em específico, a discriminação de gênero, no interior das práticas propostas pelo macrocampo de Esporte e Lazer ao abrigo do programa analisado. Esse olhar (sensível) do professor se alinha ao proposto por Uchoga e Altmann (2016), para se pensar a condução das aulas de Educação Física, porquanto as autoras supracitadas anotam que, a desigualdade de acesso e participação, em virtude do gênero, ainda não foi superada no tocante a esse componente curricular. Nesse caso, a intervenção do responsável pela oficina se assentou sob essa prerrogativa.

Por fim, nessa seção, vale destacar ainda que o desenvolvimento das oficinas do macrocampo Esporte e Lazer, apesar dos problemas decorrentes das características do programa de EITI desenvolvido na escola, também apresentava alternativas, notadamente pedagógicas, que viabilizavam o acesso ao Esporte e ao Lazer aos alunos matriculados, malgrado as condições objetivas fossem desfavoráveis, conforme expusemos em outros

momentos ao longo do artigo. Nesse caso, pode-se alegar que o êxito do trabalho pedagógico advém mais do protagonismo (pessoal) docente, do que propriamente das diretrizes e/ou do que era proposto pelo programa de EITI e desenvolvido na escola.

A seguir, apresentaremos nossas impressões finais quanto aos achados que a investigação acabou por evidenciar, a partir do delineamento pensado para a pesquisa.

À guisa de conclusão

Conforme se observou na primeira seção deste artigo, procuramos situar o município em que a escola investigada encontra-se inserida, na direção de contextualizar o seu lugar de atuação. Apesar da cidade sul-mineira de Lavras/MG possuir um nível "satisfatório" de desenvolvimento, como apontado pelos documentos oficiais, a realidade da instituição escolar pesquisada apresenta características típicas das escolas públicas brasileiras que interferem no seu cotidiano, tais como a violência, as dificuldades estruturais de funcionamento, o excesso de matrículas e os resultados insatisfatórios.

Já na segunda seção, ao analisarmos o programa de EITI e o seu desenvolvimento na instituição escolar, verificamos que: em primeiro lugar, ele foi constituído pela SEE/MG a partir de uma relação de indução proposta pelo PME durante o primeiro governo de Fernando Pimentel (PT) à frente do Estado de Minas Gerais; em segundo lugar, o desenvolvimento do programa, por intermédio de suas oficinas, ocupou um lugar secundário em relação às atividades regulares da instituição, inclusive naquilo que diz respeito à utilização dos espaços escolares.

Quanto à terceira e última seção, ao analisarmos o macrocampo de Esporte e Lazer, constatou-se que o programa EITI, em função de suas características de não investimento financeiro e pedagógico que contemple toda a instituição escolar, incorre numa espécie de depreciação conceitual, tendo em vista a complexidade, a amplitude e os diversos segmentos que envolvem uma unidade escolar. Além disso, compromete e inviabiliza a qualidade da intervenção pedagógica e dos conhecimentos difundidos no interior das oficinas, cujas diretrizes estabelecem.

Todavia, mesmo em face desse cenário desafiador, um aspecto interessante e que merece atenção diz respeito ao protagonismo docente. Por certo, embora o programa tenha dificultado, e, em alguns casos, cerceado o acesso aos saberes concernentes ao Esporte e ao Lazer, os professores envolvidos acabaram por tentar reverter esse quadro, minimizando

os impactos e viabilizando o acesso. Conjeturamos que essa conjuntura decorra, num primeiro momento, da especificidade formativa, visto que todos os entrevistados eram professores de Educação Física, e, de igual modo, porque havia neles uma espécie de consciência ética sobre o papel social que desempenhavam – que a despeito de não resolver as falhas estruturais, tampouco isentar as (ir)responsabilidades daqueles que formulam os programas educacionais como parte de uma política educacional mais ampla, sem pensar efetivamente em seus desdobramentos operacionais – permitindo, com efeito, o desenvolvimento de práticas esportivas e de lazer de forma inclusiva.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O método nas ciências sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ALVES JR., Edmundo Drummond; MELO, Victor Andrade de. **Introdução ao Lazer**. Barueri-SP: Manole, 2003.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1997.

BRANDOLIN, Fabio. **O Programa Mais Educação no Município de Petrópolis**. 2016, 203 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: out. 2019.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: out. 2014.

_____. **Ministério da Educação. Manual operacional de educação integral**. 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15842-manual-operacional-de-educacao-integral-2014&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 de junho de 2016.

CANDIDO, Antônio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice Mencarini (orgs). **Educação e Sociedade**. 10. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979, p. 107-128.

CAVALIERE, Ana Maria Vilela. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Vilela (Orgs.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002. p. 93-111.

CAVALIERE, Ana Maria Vilela. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, INEP, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**. 8. edição. São Paulo: Cortez, 1993.

COSTA, Regis Eduardo Coelho Argüelles da. **Escola Municipal, Poder e Estado: o Programa Mais Educação em Duque de Caxias. Rio de Janeiro**. 2016. 235p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

_____. Ampliação da jornada escolar e terceiro setor: a atuação do Cenpec. **Educ. Real**, vol.43, n. 2, Porto Alegre, abr./jun. 2018.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, Vozes, 1987.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 7. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. Lazer, saúde e educação física: a corporeidade e a qualidade de vida. In: MOREIRA, Wagner Wei; SIMÕES, Regina (Org.). **Educação Física e produção de conhecimento**. Belém: EDUFPA, 2009. v.1, p. 81-108.

MARQUES, Renato et al. Esporte: um fenômeno heterogêneo: estudo sobre o esporte e suas manifestações na sociedade contemporânea. **Movimento**. Porto Alegre, v. 13, n. 03, p. 225-242, setembro/dezembro de 2007.

MELO, Marcelo Paula; SILVA, Bruno Adriano Rodrigues. Programa esporte da escola: uma análise da sua constituição. **Arquivos em Movimento**, v.13, n. 2, p.71-85, Jul./dez. 2017.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Documento orientador das ações de educação integral no estado de Minas Gerais: ampliação de direitos, tempos e espaços educativos**, 2015.

MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre-RS: Penso, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema de educação: subsídios para a conferência nacional de educação**. Brasília: MEC, 2010.

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

_____. Diferenças entre as Perspectivas de educação integral em Anísio Teixeira e no Programa Mais Educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 61, p. 202-218, mar 2015.

_____. A Predominância da Vertente “Alunos em Tempo Integral” nas discussões sobre o tema da educação integral em tempo integral. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p. 1-24, 2017.

UCHOGA, Liane Aparecida Roveran; ALTMANN, Helena. Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. **Rev Bras Ciênc Esporte**, v. 38 n. 2, p. 163-170, 2016.

Submetido em 13/04/2018

Aprovado em 09/05/2019

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)