

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR *VERSUS* PROJETO SOCIAL  
ESPORTIVO: “QUANDO OS DONOS DA CASA PERDEM O JOGO”**

**SILVIO SIPLIANO DA SILVA**

**ORIENTADOR: PROF. DR. MARCOS GARCIA NEIRA**

**SÃO PAULO  
2010**

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR *VERSUS* PROJETO SOCIAL ESPORTIVO: “QUANDO OS DONOS DA CASA PERDEM O JOGO”

SILVIO SIPLIANO DA SILVA

ORIENTADOR: PROF. DR. MARCOS GARCIA NEIRA

Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade São Paulo, como requisito para a obtenção do título de mestre em Educação.

SÃO PAULO  
2010

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

- 
- 37.047  
S586e
- Silva, Silvio Sipliano da  
Educação física escolar *versus* projeto social esportivo: “quando os donos da casa perdem o jogo” / Silvio Sipliano da Silva; orientação Marcos Garcia Neira. São Paulo: s.n., 2010.
- 251 p.; anexos
- Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) - -  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
1. Políticas públicas 2. Escolas 3. Educação Física 4. Currículos e programas  
5. Identidade I. Neira, Marcos Garcia, orient.
-

Nome: SILVIO SIPLIANO DA SILVA

Título: EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR *VERSUS* PROJETO SOCIAL ESPORTIVO:  
“QUANDO OS DONOS DA CASA PERDEM O JOGO”

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo para obtenção do título de  
mestre.

Área de concentração: Didática, teorias de ensino  
e práticas escolares

Orientador: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

Aprovado em:

Banca examinadora

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

“Ando devagar porque já tive pressa;  
Levo esse sorriso porque já chorei demais;  
Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe;  
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei;  
Eu nada sei.

Penso que cumprir a vida seja simplesmente;  
Compreender a marcha e ir tocando em frente;  
Como um velho boiadeiro levando a boiada;  
Eu vou tocando os dias pela longa estrada eu vou;  
Estrada eu sou.

Todo mundo ama um dia. Todo mundo chora;  
Um dia a gente chega e no outro vai embora.”

### **TOCANDO EM FRENTE**

Composição: Almir Sater e Renato Teixeira

“Caminhando e cantando; E seguindo a canção;  
Somos todos iguais; Braços dados ou não;  
Nas escolas, nas ruas, campos, construções;  
Caminhando e cantando. E seguindo a canção.

Vem, vamos embora. Que esperar não é saber;  
Quem sabe faz a hora. Não espera acontecer.

Pelos campos há fome. Em grandes plantações;  
Pelas ruas marchando. Indecisos cordões;  
Ainda fazem da flor. Seu mais forte refrão;  
E acreditam nas flores. Vencendo o canhão.

Há soldados armados. Amados ou não;  
Quase todos perdidos. De armas na mão;  
Nos quartéis lhes ensinam. Uma antiga lição:  
De morrer pela pátria. E viver sem razão.”

### **PRA NÃO DIZER QUE NÃO FALEI DAS FLORES**

Composição: Geraldo Vandré

*Dedico esse trabalho à luta constante contra as injustiças a que é submetida grande parcela da nossa sociedade. Ação em que todas as pessoas de bem devem estar engajadas com vistas a uma vida mais digna, pautada nos pressupostos da equidade e da justiça social.*

## **AGRADECIMENTOS**

Quando chegamos ao final (mesmo de forma provisória e inacabada) de um ciclo, é comum realizarmos uma avaliação de todo o percurso. Melhor que avaliar nossas ações e posicionamentos até aqui, é podermos nos lembrar daquelas pessoas que nos auxiliaram a seguir “tocando em frente” – como diria Almir Sater.

Este texto, como matéria que é, não consegue por si só explicar os vários caminhos e processos percorridos durante os três anos de sua construção. O documento ora apresentado é simplesmente o resumo escrito da nossa trajetória acadêmica e da nossa militância por uma educação melhor. No entanto, esse caminho não foi nem poderia ter sido percorrido de forma solitária. O percurso mencionado foi marcado por muitas mãos, ajuda, abraços, torcida, lágrimas e, acima de tudo, alegrias e realizações. Fato que somente foi possível graças à força recebida de todos que me são caros.

Por isso, agradeço a Deus, como força espiritual maior e acima de todas as coisas, pois quando eu andava devagar, apeguei-me na fé e passei a me sentir mais forte e mais feliz. Continuando com a certeza que nada sei, fui adiante amparado por uma força que me impulsionava e que também colocou em meu caminho pessoas muito especiais que, nesse momento, estendo meus agradecimentos.

Ao professor Marcos Garcia Neira, pelo compromisso, paciência, compreensão e pela profunda dedicação em nos fazer repensar a escola, a educação e a sociedade, corporificando diariamente a luta por um mundo democrático e socialmente justo. Diante da distância que ainda existe entre o meio acadêmico e a vida social mais ampla, é gratificante encontrar “PROFESSORES” que não perderam a capacidade de se indignar e acreditam mais na força da formação do que apenas na titulação que os cursos oferecem. Grande Mestre, foi um privilégio ter sido seu orientando. Certamente esse será um exemplo que levarei para minha vida.

Aos meus pais, Sipliano e Aparecida, que, mesmo com muita simplicidade, educaram-me para poder enxergar e lutar contra as injustiças que assolam os mais desfavorecidos economicamente. E mesmo sem entender direito porque eu estudava tanto, sempre me apoiaram em tudo o que resolvi fazer na vida. Amo vocês demais e agradeço a educação que me proporcionaram (simples, humilde, respeitosa e solidária).

Algumas pessoas iniciaram essa travessia ao meu lado, mas como não entendemos os desígnios de Deus, elas partiram, cumprindo simplesmente seus destinos. Restou-nos compreender a marcha e seguir em frente, sentindo a presença de quem partiu e guardando no peito a saudade que elas deixaram. Maria Matias, por sua sabedoria, serenidade e pelo tratamento amoroso que sempre me dedicou ao longo dos muitos anos de convivência e partilha. Verôncio, filósofo do senso comum, homem de hábitos simples que me ensinou que o mundo é o melhor dos professores. Idalice (minha avó) que, mesmo sem nunca ter ido à escola, sempre demonstrou habilidade para agregar as pessoas e, de forma solidária, exaltava cotidianamente o lado bom de todas as coisas, mostrando que às vezes as melhores respostas encontram-se na simplicidade. Saudades dos seus contos e histórias que embalsamaram minha infância.

Aos meus irmãos, Sandro, Sidney, Bete e, especialmente, a Ellen, o Jailson e o Matheus, que me acolheram em um momento de muita dificuldade, demonstrando ternura e cuidado. A contribuição que me deram foi muito significativa para que eu conseguisse seguir a canção.

À minha filha Laís, minha obra mais importante nessa vida, pela compreensão da minha ausência e pela felicidade que sua presença me traz.

À Rose, pela convivência dos muitos anos que passamos juntos e por todo o crescimento gerado nessa troca. Você foi muito especial.

À Luciana, um amor para recomeçar, por seu companheirismo, dedicação, apoio, carinho e principalmente seu bom humor que traz para a vida uma sensação de leveza e serenidade. O agradecimento é extensivo à sua família (Lucas, Lucia, Karina e Júnior) que, de forma carinhosa, acolheram-me.

Ao Professor Mario, pela iniciação na vida acadêmica, que culminou no projeto de pesquisa ora defendido. Lembro-me dos primeiros textos que lhe enviei, cujo retorno relatava tratar-se de uma postura panfletária. A luta continua, companheiro. Obrigado pelo entusiasmo e pelas orientações.

Ao Bruno, pelo compartilhar de ideias, amizade e parceria nas discussões que travamos juntos na apresentação de alguns trabalhos ao longo dessa travessia.

Ao grande irmão Joel, pela parceria e amizade incondicional, sempre na torcida e no apoio de tudo o que venho fazendo nos últimos 15 anos. Serei sempre grato a ti.

Aos meus primos de coração Claudio e Marisa pelo apoio e amizade constante. Nos últimos 20 anos vocês fizeram parte das coisas mais importantes da minha vida, por isso não poderia deixar de agradecer o carinho e a solidariedade que sempre me dedicaram.

A Direção, Coordenação pedagógica, professores e alunos da escola pesquisada, pela sinceridade e motivação durante a coleta de dados e pela contribuição gerada a partir de suas opiniões, visto que, sem elas, não haveria elementos para as análises que ora apresentamos.

Aos amigos do grupo de pesquisas em Educação Física Escolar da FEUSP – GPEF, fonte geradora das inquietações que me moveram a pesquisar esse objeto, local de apoio e defesa de pressupostos teóricos com vistas à construção de uma Educação Física escolar comprometida e para todos. Em especial, agradeço: Nyna, Maria Emilia, Cindy, Jacqueline, César, Cyro, Fernando, Elina, Lílian, Marquinhos, Alexandre, Alessandro e Jorge.

Aos professores que estiveram próximos deste trabalho, especialmente ao Professor Elie George Guimarães Ghanem Junior da FEUSP e Professor Lino Castellani Filho da UNICAMP que, com suas valiosas observações, motivaram-me a concluir este estudo. Agradeço também aos professores da FEUSP, Flávia Schilling e Carmem Sylvia Vidigal pelos momentos de troca proporcionados nas disciplinas que cursei no percurso da pós-graduação.

Aos amigos e colegas de trabalho e de curso que conheci e compartilhei minhas angústias nas disciplinas da pós-graduação, nas escolas e nos projetos sociais onde trabalhei.

A todos vocês, muito obrigado.

Silvio



*“A ideologia fatalista, imobilizante que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar ‘quase natural [...]’; O meu ponto de vista é o dos ‘condenados da Terra’, o dos excluídos [...].”*

*Paulo Freire*

**SILVA, S. S. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR VERSUS PROJETO SOCIAL ESPORTIVO: “QUANDO OS DONOS DA CASA PERDEM O JOGO”. 2010. 257 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.**

## **RESUMO**

Na contemporaneidade, tem sido cada vez mais frequente e potente o discurso salvacionista das Organizações não Governamentais (ONGs) no âmbito da esfera pública. Noção que se alimenta da máxima do protagonismo vivenciado pela sociedade civil que, nas últimas duas décadas por intermédio dessas instituições, acumula experiências diversas no campo assistencial e de formação, inclusive na educação, com o apoio do Estado que, por sua vez, age de forma focalizada e dirigida, segundo interesses de ordem política e econômica. Essas ações se atrelam aos pressupostos neoliberais, sobretudo à lógica mercadológica, tencionando a formação do mercado consumidor futuro e do alívio das tensões sociais, mediante a divulgação dos valores hegemônicos dos grupos dominantes. Estabelece-se nesse cenário um embate entre o público e o privado, fenômeno que gera a diminuição da participação estatal nas políticas públicas sociais, deixando o caminho livre para o Terceiro Setor, invariavelmente nutrido com recursos públicos. Nos últimos anos, a escola assumiu um lugar de destaque no desenvolvimento dessas ações, por intermédio de diversos projetos que, desenvolvidos no interior da instituição, transformam os alunos em público-alvo preferencial das suas ações. Devido ao grande poder de sedução e representatividade entre crianças e jovens, as atividades que abarcam as práticas corporais emergem como ferramentas principais para o alcance dos objetivos desses programas. Neste estudo de caso nos moldes propostos por Stake (1998), buscou-se compreender como as atividades de um projeto social esportivo são desenvolvidas no interior de uma escola pública municipal de São Paulo e quais efeitos produzem para a Educação Física. Para tanto, além da pesquisa bibliográfica que mapeou e analisou a produção científica sobre o assunto, recorreu-se a observação participante, análise documental e entrevistas com os atores do processo. O material coletado foi confrontado com o campo teórico dos Estudos Culturais. A interpretação dos resultados constatou que a presença de um projeto esportivo social na escola contribui para formação de uma identidade de Educação Física contraposta àquela promovida pelas aulas do componente. A ausência de registros sobre as ações desse projeto na escola; a contradição entre a proposta teórica defendida e a prática constatada; a falta de articulação com os referenciais teóricos que sustentam o trabalho pedagógico da instituição; e o enfoque funcionalista e informal atribuído ao trabalho com as manifestações corporais decorrem na socialização de valores personalistas e antidemocráticos. Embora os professores rejeitem a intrusão de uma agência externa, apoiam o desenvolvimento de projetos esportivos, o que indica alienação pedagógica e política, pois denota certa simpatia à mesma pedagogia neoliberal que inspira as atividades analisadas.

*Palavras-chave: Projetos Sociais; Escola; Educação Física; Currículo; Identidade.*

**SILVA, S. S. PHYSICAL EDUCATION SCHOOL VERSUS SOCIAL SPORTS PROJECT: “WHEN THE OWNERS OF THE HOUSE LOSE THE GAME”. 2010. 257 f. Dissertation (Master). Scholl of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2010.**

### **ABSTRACT**

In contemporary times, there has been increasingly frequent and powerful salvationist speech from the NonGovernmental Organizations (NGOs) in the public sphere. Perception lived through by the civil society, that experienced in the past two decades through these institutions, accumulating various experiences in the formative and assistance field, including education, with the support of the state, which, in turn, acts a directive and limited way, according to the interests of political and economical order. These actions are related with the neo-liberal assumptions, specially the market logic and planned with the training of future consumer market and the relieving of social tensions. Through the dissemination of hegemonic values of the dominant groups. It is established in this picture a clash between the public and the private, a phenomenon that reduces the state involvement in the public social policies, leaving the way open for the Third Sector, invariably nourished with public funds. In the recent years, the school has assumed a prominent place in the development of such activities, through various projects, developed within of the educational institution, transforming the students into public-target of their actions. Considering the seductive power and representation among children and youth, activities that cover corporal practices emerge as primary tools for achieving the objectives of these programs. In this case study proposed by Stake (1998), we sought to understand how the activities of a social sports project are developed within a local public school in São Paulo and which produce effect for Physical Education. Therefore, besides the bibliographic research that mapped and analyzed the scientific production on the subject, it was used the participant observation, document analysis and interviews with the actors of the process. The collected material was compared with the theoretical field of Cultural Studies. The interpretation of the results found that the presence of a sports social project contributes to the school social identity formation of a physical education lessons in opposition to that promoted by subject. The absence of records of records of the actions of this project at school, the contradiction between the theory proposition and the actual practice, the lack of articulation with the theoretical references that support the pedagogical work in the institution and the functionalist and informal work assigned to the corporal manifestation demonstrates the socialization of an antidemocratic and personal values. Although teachers reject the intrusion of an external agency, support the development of sports project, indicating the political and pedagogical alienation, demonstrating some sympathy to the same neo-liberal pedagogy that inspires the activities analyzed.

*Keywords: Social Projects; School; Physical Education; Curriculum: Identity*

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2. DIALOGANDO COM OS AUTORES: MELHORANDO E AMPLIANDO NOSSAS COMPREENSÕES A RESPEITO DO FENÔMENO.....</b>	<b>17</b>
<b>2.1. O CONTEXTO POLÍTICO E SOCIAL BRASILEIRO.....</b>	<b>17</b>
2.1.1. A Constituição de 1988 e os avanços na esfera política e social.....	18
2.1.2. O processo democrático na realização das eleições diretas e a transição de governo entre Fernando Collor de Mello e Itamar Franco.....	24
2.1.3. O Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso: o auge da abertura econômica no Brasil apoiada nos pressupostos neoliberais.....	29
2.1.4. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996): sua flexibilidade e aproximação com a política de “abertura” mais ampla.....	39
<b>2.2. A EXPANSÃO DO TERCEIRO SETOR E DA RELAÇÃO PÚBLICO E PRIVADO NO CONTEXTO SOCIAL BRASILEIRO.....</b>	<b>51</b>
2.2.1. As articulações do desenvolvimento do Terceiro Setor com as políticas de Estado neoliberal .....	51
2.2.2. A educação e sua atuação na reprodução dos pressupostos neoliberais. ....	65
<b>2.3. A CENTRALIDADE DA CULTURA E O CURRÍCULO COMO ARTEFATO CULTURAL.....</b>	<b>79</b>
2.3.1. Em relação às políticas sociais o que vivemos: globalização ou focalização?.....	84
2.3.2. A cultura moderna dos projetos sociais e seu descompasso com a vida “real”.....	93
<b>2.4. OBSERVANDO AS PRÁTICAS DOS PROJETOS NAS ESCOLAS: ABRINDO NOSSAS LENTES PARA O FAMILIAR E O DESCONHECIDO.....</b>	<b>114</b>
2.4.1. Experiências práticas dos projetos sociais: propostas para a inclusão e a equalização social ou novas estratégias para manutenção da tutela imposta à população pobre.....	115

2.4..2. O esporte e sua primazia no currículo formal e informal da Educação Física.....	131
2.4..3. Nossos impasses e incômodos.....	134
<b>3. METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>138</b>
<b>3.1. O LOCAL DA PESQUISA.....</b>	<b>142</b>
3.1.1. Caracterização da escola .....	143
3.1.2. Caracterização da clientela. ....	143
<b>3.2. PARTICIPANTES DA PESQUISA.....</b>	<b>145</b>
<b>3.3. Procedimentos metodológicos.....</b>	<b>145</b>
<b>4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS .....</b>	<b>152</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>192</b>
<b>6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>198</b>
<b>7. ANEXOS .....</b>	<b>208</b>
<b>7.1. Anexo A – Diário de campo .....</b>	<b>208</b>
<b>7.2. Anexo B – Roteiro de perguntas dos instrumentos de coleta dos dados.....</b>	<b>217</b>
7.2.1. Grupo Focal 1 – Alunos que participam do projeto social esportivo.....	217
7.2.2. Grupo Focal 2 – Alunos que não participam do projeto social esportivo.....	217
7.2.3. Grupo Focal 3 – Professores de Educação Física da escolar.....	218
7.2.4. Grupo 4 – Entrevista professora responsável pelo projeto social esportivo.....	218
<b>7.3. Anexo C – Transcrição do Grupo Focal .....</b>	<b>218</b>
7.3.1. Grupo Focal 1 – Transcrição dos alunos participantes do projeto.....	218
7.3.2. Grupo Focal 2 – Transcrição dos alunos que não participam do projeto.....	223
7.3.3. Grupo Focal 3 – Transcrição dos professores de educação física da escola....	228
<b>7.4. Anexo D – Transcrição da entrevista com a professora do projeto.....</b>	<b>241</b>

## 1 – INTRODUÇÃO

Nossa curiosidade a respeito do objeto em análise neste trabalho começou a ser desenhada no ano 2000, fato decorrente de constatações do âmbito profissional. Simultaneamente ao nosso ingresso na Rede Pública Estadual de Ensino como professor de Educação Física, ocorria o lançamento do Programa Parceiros do Futuro, uma proposta esportiva realizada aos finais de semana por adesão dos alunos interessados.

Essa ação embrionária culminaria no ano de 2003 com a proposição e implementação do Projeto Escola da Família, ação apoiada nas orientações da UNESCO para o estabelecimento de uma cultura “Da Paz”, que seguia o mesmo escopo do “Parceiros do Futuro”, porém alicerçada em critérios de massificação<sup>1</sup>.

Ainda na constituição desse cenário, entendemos ser importante pontuar que, no mesmo período, atuávamos como Coordenador de Esportes e Lazer da unidade de AE Carvalho do Serviço Social da Indústria – SESI –, onde pudemos participar da coordenação do Projeto Esporte Solidário<sup>2</sup> e posteriormente do Programa Segundo Tempo<sup>3</sup>.

Vivendo diariamente nesse contexto, algumas percepções a respeito desses fenômenos começaram a nos incomodar. Em relação ao ambiente escolar, consideramos pertinente destacar que alguns alunos estabeleciam comparações entre as aulas regulares de Educação Física e as atividades vivenciadas no projeto aos finais de semana. Dentre os diversos questionamentos, despontavam referências à qualidade distinta entre os materiais utilizados aos finais de semana e os usuais das aulas curriculares; a razão de as aulas abordarem outros temas para além do futebol que “corria solto” nos projetos e, até mesmo, a exigência dos grupos mistos durante as aulas, contrapondo-se ao que ocorria nos momentos destinados às atividades dos programas, nos quais somente os meninos jogavam.

---

<sup>1</sup> Em 2001, a educadora Luciene Gonçalves da Fonseca toma a iniciativa e cria o Projeto Parceiros do Futuro, com o objetivo de contribuir com a formação e o desenvolvimento social de crianças e adolescentes de baixa renda da comunidade Boa Vista, no município de Itamonte - MG. No mesmo ano institui a Associação do Projeto Parceiros do Futuro, uma instituição da sociedade civil sem fins lucrativos, que contribui com a educação, cultura e esporte na comunidade. O foco de atuação nas escolas está centralizado no trabalho voluntário dos membros da própria comunidade. (acesso em <http://projeto Parceiros do Futuro.org.br> em: 15/07/2010). Já o escola da Família tem como base a contratação de estagiários de nível universitário para o desenvolvimento das atividades, a partir de 2007 incorporou o Projeto A Bola da Vez - o Projeto promove a orientação técnica dos bolsistas do Escola da Família em basquete e handebol, com apoio das Federações Paulistas de ambas modalidades. Assim, os universitários, em geral estudantes de Educação Física, foram capacitados para oferecer a prática do basquete ou do handebol aos frequentadores do programa.

<sup>2</sup> Esporte solidário: Lançado pelo Governo de Federal Fernando Henrique Cardoso, em julho de 1998.

<sup>3</sup> Segundo Tempo: Implementado pelo Governo Federal de Luís Inácio Lula da Silva, a partir de fevereiro de 2003.

Percebíamos que apesar de se tratarem de atividades distintas, uma ocorrendo na grade curricular e outra, fora do período escolar, permaneciam interligadas, ao menos nas representações dos alunos, uma vez que os participantes eram os mesmos e o tema abordado, as práticas corporais, também. Diante disso, a cultura de desenvolvimento das atividades realizadas aos finais de semana com cunho mais recreativo levava os alunos a conceberem da mesma forma as aulas de Educação Física. Estas, por estarem comprometidas com aspectos formativos e articuladas ao Projeto Pedagógico da escola, desenhavam-se como experiências absolutamente diferentes. Com isso, o ambiente pedagógico transformava-se em um espaço de indagação e resistência. Visivelmente, os alunos pareciam não compreender que se tratava de duas situações com objetivos e propósitos diversos. Obviamente, sentíamos-nos invadir por certa sensação de desconforto.

Enfim, instituía-se um clima de influência das “atividades extras” no currículo do componente Educação Física. Com o tempo, os alunos adotavam determinadas posturas nas aulas regulares, tendo como referência as situações vividas nas atividades do projeto. Fator que justificaria uma investigação mais aprofundada da questão. Paradoxalmente, se na escola nos encontrávamos em um dos lados da mesa, no SESI, conforme dissemos anteriormente, estávamos do outro. Dentre as atividades sob nossa responsabilidade, constava a coordenação direta de um projeto social.

Ocupando, dessa feita, a posição contrária, as representações que as crianças e os jovens participantes manifestavam a respeito dos projetos chamaram-nos a atenção. Considerado o período de dez anos (1998 a 2007), os programas existentes naquela comunidade mudaram de nome, foram interrompidos e retomados diversas vezes, “acolhendo/incluindo” e “dispensando/excluindo” as crianças das práticas oferecidas, sempre à mercê de uma dotação orçamentária que, às vezes, supria seis meses de atividades, outras, oito meses, mas com pausas e retornos constantes.

Mais comum do que se possa imaginar, o número de programas e projetos do Terceiro Setor que promovem o esporte, a atividade física e o lazer com objetivos educacionais têm crescido significativamente nos últimos anos. A nosso ver, inscrevem-se na tendência hegemônica das políticas neoliberais, voltadas para as camadas da sociedade desfavorecidas economicamente que, de forma direta ou indireta, passam a fazer parte do currículo e da vida escolar onde estão inseridos.

A ligação da Educação Física com os projetos sociais deve ser analisada, uma vez que a desigualdade social presente nas comunidades que recebem os programas tem servido de solo fértil para o surgimento dos discursos moralizantes e salvacionistas.

Destacam-se temas como a defesa do tempo livre como solução para os possíveis problemas relacionados com a violência, criminalidade e demais “perturbadores” da ordem social urbana. Podemos perceber que a emergência desses discursos e práticas não sofre qualquer questionamento, pois transcorre suavemente, sem percalços. Chega-se ao ponto de esses projetos desfrutarem de privilégios consideráveis, restando pouco espaço para a crítica. A essa ação, temos nos dedicado nos últimos anos.

A problemática da descontinuidade dos programas foi analisada em trabalho anterior (SILVA, 2007). Em monografia produzida por ocasião do Curso de Especialização em Esporte Escolar, realizado pelo Ministério dos Esportes em parceria com a Universidade de Brasília – UNB –, investigamos mais profundamente o problema e chegamos à conclusão que a dinâmica intermitente das práticas dos projetos alinhava-se aos pressupostos neoliberais. Inferimos a esse respeito que tal medida constituía uma estratégia arquitetada para aliviar as tensões sociais e estabelecer nos seus participantes uma identidade de submissão e dependência no tocante às demandas sociais para uma vida mais digna e justa.

Esses achados reacenderam nossas convicções por uma vida mais justa, pautada na coletividade e na defesa dos subjugados – nesse caso, a população pobre, frequentadora por excelência dos projetos sociais. Diante disso, já não era mais possível trilhar esse árduo caminho sozinho. Em maio de 2006, integramo-nos ao Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da FEUSP, fator que se constituiu em um divisor de águas na elaboração e finalização da monografia citada, na revisão da nossa prática pedagógica e, principalmente, na ampliação do olhar para as questões que envolvem a Educação Física escolar na vida contemporânea.

Momento contínuo, diante das interrogações que permaneceram após a realização da pesquisa que analisou a descontinuidade dos programas sociais, das indagações que a participação no Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar suscitou e da nossa atuação na Rede Pública Municipal de Ensino, resolvemos investigar, mais profundamente e com rigor científico, a problemática ainda não desvelada acerca da influência dos referidos programas nos currículos escolares.

Tomados pela vontade de compreender melhor esse fenômeno, ingressamos no programa de Pós-Graduação da FEUSP em agosto de 2007. Nesse percurso, as disciplinas realizadas, a participação nos diversos eventos acadêmicos da área, as constantes discussões no grupo de pesquisas, a atuação pedagógica na unidade escolar e em outros âmbitos, bem como os diálogos com nosso orientador e outros atores que atuam nesse segmento, contribuíram com a tessitura do nosso projeto de pesquisa.



A partir do exposto, configuram-se, como objetivos da presente investigação, averiguar as influências sobre o currículo da Educação Física desencadeadas pela presença de um projeto social que aborda as manifestações culturais corporais e ampliar a compreensão a respeito do fenômeno. Dessa forma, este estudo pretendeu responder às seguintes questões:

- Como são organizadas e desenvolvidas as atividades em um projeto social no interior da escola?
- Que representações possuem os alunos e professores acerca das atividades que caracterizam os projetos sociais e aquelas pertencentes ao currículo da Educação Física?

Recorrendo à pesquisa bibliográfica, foi apresentado o contexto político e social brasileiro e as principais mudanças das últimas três décadas, focalizando as alterações no plano legal que lhe deram sustentação. Para abordarmos as questões pertinentes à discussão envolvendo a inserção dos projetos sociais nas escolas públicas paulistanas, fez-se necessário um mapeamento prévio a respeito das condições políticas, sociais e econômicas que atuaram para sua efetivação. Lembramos que existiram diversos movimentos que levaram os projetos a serem de determinada maneira e não de outras. Por isso, buscamos no diálogo estabelecido com os autores iniciar nosso trabalho trazendo à tona fatos históricos que, a nosso ver, exerceram papéis fundamentais na definição de como esses processos estão ocorrendo no âmbito social mais amplo e na escola, de forma mais específica, na contemporaneidade.

Na sequência, analisamos a expansão do Terceiro Setor diante das políticas de abertura econômica e suas relações entre o público e o privado no contexto social brasileiro. Ponderamos que discutir a inserção das ONGs e dos projetos sociais nas escolas públicas paulistanas pressupõe necessariamente uma análise da expansão do desse setor no contexto social e político nacional. Foi possível identificar várias ações desse segmento no interior da escola, que vão desde a formação contínua dos professores, até a implementação de projetos sociais de diversas características, inclusive aqueles com foco no desenvolvimento das práticas corporais, objeto desta pesquisa. Conforme posicionamento dos autores que nos serviram de base teórica, essas práticas foram favorecidas pela Constituição de 1988 e pela LDB 9.394/1996, que possibilitaram um novo contexto político, econômico e educacional na sociedade brasileira.

No item seguinte, discutimos o processo de globalização, a centralidade da cultura e o currículo como artefato cultural. Recorrendo aos pressupostos dos Estudos

Culturais, referencial teórico com o qual interpretamos os materiais recolhidos no campo, centralizamos nossas discussões no currículo. Para os Estudos Culturais, as últimas décadas foram caracterizadas por intensas transformações na sociedade e nos campos político, econômico, social e cultural. A sociedade vem se reconfigurando e abrindo espaço para a incerteza, o individualismo, a fragmentação, o multiculturalismo característicos dos tempos “pós-modernos”. Tudo isso tem provocado um reordenamento das relações sociais, trazendo um contexto conflituoso, multifacetado e instável, sobretudo, para a escola.

Na sequência, identificamos os principais estudos que se debruçaram sobre a temática dos projetos sociais que abordam as práticas corporais. Nesse ínterim, empreendemos uma análise inicial acerca da preponderância da manifestação esportiva nas atividades dos programas com esse teor.

O trabalho de campo recorreu ao estudo de caso como método de pesquisa. No decorrer do segundo semestre de 2009, acompanhamos o cotidiano das atividades de um projeto social esportivo no interior de uma escola pública municipal de São Paulo. Como instrumentos para coleta de dados, foram empregadas as observações participantes, a entrevista semiestruturada com a professora responsável pela ação e entrevistas em grupo focal com os alunos e professores de Educação Física da escola. A documentação pedagógica também foi recolhida. O material empírico angariado foi interpretado a partir do campo teórico dos Estudos Culturais.

## **2. DIALOGANDO COM OS AUTORES: MELHORANDO E AMPLIANDO NOSSAS COMPREENSÕES A RESPEITO DO FENÔMENO**

Dialogando com Foucault (1986), reforçamos o aspecto provisório e inacabado da produção dos discursos. O autor considera que a unidade discursiva não será homogênea e uniformemente aplicável, visto que:

[...] as margens de um livro jamais são nítidas nem rigorosamente determinadas: além de sua configuração interna e da forma que lhe dá autonomia, ele está preso em um sistema de remissões a outros livros, outros textos, outras frases: nó em uma rede. E esse jogo de remissões não é homólogo, conforme se refira a um tratado de matemática, a um comentário de textos, a uma narração histórica, a um episódio e um ciclo romanesco; em qualquer um dos casos, a unidade do livro, mesmo entendida como feixe de relações, não pode ser considerada como idêntica. Por mais que o livro se apresente como um objeto que se tem a mão; por mais que ele se reduza ao pequeno paralelepípedo que o encerra: sua unidade é variável e relativa. Assim que a questionamos, ela perde sua evidência; não se indica a si mesma, só se constrói a partir de um campo complexo de discursos. (p. 26)

Entendemos que, de acordo com a assertiva descrita acima, dialogar com os autores consiste em negar algumas ideias e tomar emprestadas outras, ou seja, partindo dos discursos existentes no mundo em que vivemos, vamos construindo outros, também provisórios e remissivos aos diversos textos que acessamos ao longo do nosso percurso. Portanto, ao mesmo tempo em que debateremos as questões pertinentes ao nosso objeto de pesquisa, questionando alguns discursos e assumindo outros, sabemos que também seremos (ou já somos) alvo desse mesmo processo que, nas palavras do autor, resumem-se da seguinte forma: “A obra não pode ser considerada como unidade imediata, nem como unidade certa, nem como unidade homogênea” (FOUCAULT, 2008, p. 27).

Será diante desses pressupostos de inacabamento e provisoriabilidade que entraremos nesse jogo da “ordem dos discursos” que envolvem nosso objeto de pesquisa.

### **2.1 – O CONTEXTO POLÍTICO E SOCIAL BRASILEIRO**

Para abordarmos as questões pertinentes à discussão envolvendo a inserção dos projetos sociais nas escolas públicas paulistanas, faz-se necessário um mapeamento prévio a respeito das condições políticas, sociais e econômicas que atuaram para sua efetivação.

### **2.1.1 – A Constituição de 1988 e os avanços na esfera política e social**

Para entendermos melhor a promulgação da nova Constituição Federal, recorreremos a Nery (2009), quando discorre acerca do contexto histórico da época. O país vinha de 25 anos de regime ditatorial, censura e perseguições da máquina estatal, que proibiam muitas manifestações de pensamento, e passaram-se duas décadas sem eleições diretas. No plano internacional, o regime comunista apresentava sinais de falência, tanto que pouco tempo depois (aproximadamente um ano) o muro de Berlim era derrubado e a globalização ainda era um sonho incipiente. O Brasil vinha de uma insegurança jurídica quanto aos direitos assegurados aos cidadãos.

Nery (2009) relembra que, por vários momentos na história, as leis foram sumariamente revogadas e os direitos cancelados. A sociedade estava cansada dos sustos institucionais. O receio de criar e extinguir direitos ao bel prazer do Estado impunha uma constitucionalização de muitos direitos que, pensando em uma sociedade sem grandes sobressaltos políticos e jurídicos, não teriam necessidade de constar no texto da lei.

Dialogamos com Kinzo (2001) para lembrar que a elaboração da Constituição de 1988 foi ilustrativa do cenário complexo que envolveu o processo de democratização brasileiro. Desde o princípio, envolveu um embate entre os mais variados grupos, cada um à sua maneira, buscando ampliar ou restringir sua atuação no campo econômico, político e social a ser estabelecido.

Diante desse contexto, uma rearticulação apoiada em um acordo negociado seria pressionada em duas direções – uma ligada às forças políticas do regime, que tentavam assegurar seu espaço nesse novo cenário; e outra ligada aos setores de esquerda que, mesmo sendo minoria, adquiriram papel importante no processo constituinte. A autora destaca que esse foi o processo mais democrático na história constitucional brasileira, dada às várias maneiras de participação da sociedade, tanto de forma direta, quanto indireta.

Para poder colocar em prática o reordenamento social necessário àquele contexto, o estabelecimento de todo um aparato legal se fez necessário. Em relação a esse fato, Montaño (2007) assevera que é apenas com a Constituição de 1988 que se consagra o novo pacto social, resultado das lutas desencadeadas no período pós-ditatorial, no qual uma base social organizada e mobilizada coexistia com uma extensa cúpula política e econômica de tendências democráticas.

Cenário onde aparecem, com os chamados “novos movimentos sociais”, novos partidos políticos trabalhistas de massas, sindicatos operários, entre outros – pactos

abortados pelos governos Fernando Collor de Melo/Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso. Essa ação está diretamente relacionada com os acordos que viabilizariam a entrada do capital internacional em nosso país. Fato que ficou conhecido como “abertura” e acenava com grandes investimentos financeiros internacionais, ao mesmo tempo em que nos faziam reféns dos nossos credores.

Segundo Netto (*apud* MONTAÑO, 2007), a constituição de 1988 consagrou esse profundo *avanço social*, resultado das lutas conduzidas por duas décadas pelos setores democráticos: sem ferir a ordem burguesa, ela assentou os fundamentos a partir dos quais a dinâmica capitalista poderia ser direcionada de modo a reduzir, em níveis toleráveis, o que os próprios segmentos das classes dominantes então denominavam de dívida social. Para esse autor, a Constituição de 1988 configurou um pacto social que, pela primeira vez no país, apontava para a construção de uma espécie de Estado de Bem-Estar Social.

A Constituição de 1988, nas palavras de Couto (1998), foi de particular importância para o processo de transição brasileira rumo à democracia. O autor chama atenção para o fato de que a Constituição não foi o único elemento condicionante dessa agenda. As sucessivas mudanças institucionais e as políticas governamentais transformaram sequencialmente as condições da mudança ao longo de todo o processo de transição.

No entanto, contraditoriamente, o caráter tardio do novo pacto social brasileiro que pretendia estabelecer políticas de bem-estar público garantidas pelo Estado veio à tona no momento em que internacionalmente ocorriam processos que colocavam em dúvida essa postura, ou seja, a intenção de colocar em curso ações na direção do bem-estar social ocorre no Brasil num contexto internacional no qual se questionava a intervenção do Estado como sendo o provedor das políticas de bem-estar social, pressupondo a retirada desse campo de ação (HAYEK *apud* MONTAÑO, 2007).

A corrente neoliberal consolidada nos países capitalistas centrais na década de 1980 gozava de ampla hegemonia internacional após os triunfos de Margareth Thatcher e Ronald Reagan, sendo reafirmada na década de 1990 com a queda do Muro de Berlim. Nesse contexto, as políticas de Estado centraram-se no ataque aos elementos de conquista sociais e trabalhistas que continham o chamado “pacto keynesiano”<sup>4</sup> no Estado de Bem-Estar Social.

---

<sup>4</sup> John Maynard Keynes foi o economista inglês que, apesar de sua formação econômico-liberal, desenvolveu a tese do papel do Estado como agente do desenvolvimento econômico. Com seu poder de investir e de reduzir juros, poderia gerar atividades produtivas e, assim, ampliar o consumo e combater o desemprego, o que não ocorreria naturalmente pelas forças do mercado entre si. Sua obra mais conhecida é *Teoria geral do emprego, do juro e da moeda* (1936). Suas ideias deram base para o modelo do *welfare state* ou Estado do Bem-Estar Social, modelo social-democrata do pós-guerra, que combinou com o modelo “fordista” de produção (SILVEIRA FILHO *apud* MARANGONI, 2008).

Montaño (2007) destaca que o novo pacto social firmado no Brasil, conformado pelos setores democráticos na pós-ditadura, foi rapidamente substituído na década de 1990 por uma nova aliança significativamente diversa. Segundo o autor, o próprio Bresser-Pereira (*apud* MONTAÑO, 2007) afirmou que:

[...] as reformas só começam efetivamente no país a partir de 1990. São inicialmente reformas que independem de mudança constitucional: o ajuste fiscal, a abertura comercial, a privatização e, finalmente, a estabilização do Plano Real. A partir do governo Fernando Henrique Cardoso, começam as reformas no plano constitucional. (p. 35)

Estabelecendo uma ligação com essa assertiva, Carinhato (2008) destaca que, com a promulgação da nova Lei de 1988, o modelo de proteção social brasileiro foi significativamente alterado. O novo padrão constitucional de política social caracterizou-se pela universalização da cobertura, pelo reconhecimento dos direitos sociais, pela afirmação do dever do Estado e pela subordinação das ações privadas à regulação estatal em função da relevância pública das práticas e dos serviços nessas áreas. A nova formatação da seguridade social estava subordinada a outros dois componentes, a saber: a participação da sociedade e a descentralização político-administrativa.

Montaño (2007) ressalta que a década de 1980 marcou, nos países centrais, um avanço da hegemonia neoliberal mais radical e, nos anos 1990, consolidou-se a chamada terceira via, considerada mais leve. No Brasil, dadas as suas particularidades históricas, o processo foi significativamente contrário. Enquanto a década de 1980 foi marcada por um pacto social entre os diversos setores democráticos, pressionados por amplos movimentos sociais e classistas, que levou à constituição de 1988, os anos 1990 representaram o contexto do desenvolvimento mais explícito da hegemonia neoliberal, na qual até setores da esquerda se deixaram seduzir pelos encantos ou às pressões do Consenso de Washington<sup>5</sup>.

Nessa medida, entendemos serem relevantes as afirmações de Couto (1998) ao considerar que, de forma simplificada, podemos dizer que é coerente realizar uma análise de conjuntura como essa do que uma análise de estrutura. De qualquer forma, na ótica do autor, as conjunturas não devem ser compreendidas como compartimentos estanques, mas sim analisadas em seu desenvolvimento sequencial e articulado entre elas. As conjunturas prévias

---

<sup>5</sup> Em novembro de 1989, realizou-se uma reunião entre os organismos de financiamento internacional de Bretton Woods (FMI, BID, BIRD), funcionários do governo americano e economistas latino-americanos para avaliar as reformas econômicas da América Latina, o que ficou conhecido como Consenso de Washington. As recomendações dessa reunião abarcaram dez áreas: disciplina fiscal, priorização dos gastos públicos, reforma tributária, liberalização financeira, regime cambial, liberalização comercial, investimento direto estrangeiro, privatização, desregulamentação e propriedade intelectual (MONTAÑO, 2007).

condicionam o desenvolvimento das subsequentes, estabelecendo uma relação de interdependência ou dialética.

Dialogando com autor, podemos perceber na sociedade diversos movimentos políticos e sociais na defesa de determinados grupos e direitos e destacamos as políticas de cota que garantem acesso ao ensino superior, o programa bolsa família que garante renda às famílias pobres, a inserção dos deficientes e da mulher no mercado de trabalho, a realização de eventos homossexuais, entre outras ações. No entanto, todos esses movimentos estão presos a uma conjuntura prévia pautada na segregação, discriminação e principalmente na pobreza. Reiteramos que, nessa lógica, esses movimentos subsequentes se apresentam como propostas paliativas que, mesmo amenizando as consequências, não resolvem o problema.

É assim que enxergamos atualmente a inserção dos projetos sociais no interior das escolas públicas. Existiu e ainda existe um movimento histórico que o estabeleceu nesse formato. Como percebemos até aqui, diversas conjunturas contribuíram para seu surgimento, e outras têm atuado para sua manutenção. Por essa razão, decidimos investigar as representações dos atores (alunos, pais, professores, coordenadores, supervisores) participantes dos projetos sociais e suas influências no currículo da Educação Física, dentro do processo de educação não formal, ao qual está atrelado.

Dando continuidade aos desdobramentos da Constituição de 1988, registramos que, com os postulados do Consenso de Washington, iniciou-se, de forma lenta e gradual, o processo de reestruturação capitalista no Brasil. Começou a amadurecer a ideia de reformar o Estado, esvaziando as conquistas sociais contidas na Carta Magna. Montañó (2007) cita Fiori (1993) quando afirma que se consolidou nos anos 1990, inicialmente com o governo Fernando Collor de Melo, um plano de consenso liberal, alinhado às diretrizes do Consenso de Washington.

Suas diretrizes eram favoráveis à implementação do programa de estabilização, ajuste e reformas institucionais, apoiado e promovido pelos governos nacionais e pelas agências financeiras internacionais: programa de privatizações<sup>6</sup>, redução de tarifas alfandegárias para importação, liberalização dos preços, política monetária restritiva, redução de isenções fiscais, subsídios e linhas de crédito, corte dos gastos públicos, liberalização financeira e renegociação da dívida externa.

---

<sup>6</sup> Produção de energia elétrica, telecomunicações, exploração de riquezas minerais, administração da poupança social, extração e refinamento de petróleo, transporte público, estradas, educação etc.

Netto (*apud* MONTAÑO, 2007) acrescenta que, para esses segmentos dominantes, colocar em prática o pacto social impresso na Constituição de 1988 equivalia, no plano econômico, à redução das taxas de exploração e, no plano político, à construção de mecanismos democráticos de controle social.

Essa prática contraria um dos princípios mais importantes da Constituição destacado por Nery (2009), trata-se da *isonomia*, descrita no Art. 5º: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]”. Essa passagem retoma o artigo 1º da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, que deu início ao Estado Social, situação em que o Governo não só reconhece as relações entre os cidadãos e o Estado, como começa a atuar nessas relações, estabelecendo garantias a seu povo. É por essas e outras que o autor assevera que a Constituição de 1988, como de fato planejada, nunca foi cumprida em sua integralidade.

Ao contrário de se ater na falta de atendimento aos direitos garantidos na Constituição, Bresser-Pereira (*apud* MONTAÑO, 2007) afirma que a Constituição de 1988 condenou o Brasil a uma volta ao passado. Visto que justamente, em um momento em que o país necessitava urgentemente reformar a sua administração pública, de forma a torná-la mais eficiente e de melhor qualidade, aproximando-a do mercado privado de trabalho, o inverso foi realizado e ela se revelou irreal. Segundo o ex-ministro da Reforma do Estado, nossa atual Carta Magna seria responsável pelo retorno ao clientelismo, pela burocratização e ineficiência da atividade social estatal e por uma crise de governabilidade.

Ou seja, a Constituição chamada de “cidadã” foi considerada um retrocesso. Prova consistente de que a equalização social, com a consequente melhoria das condições de vida de uma maior parcela da população brasileira, mesmo prevista em lei, não correspondia aos anseios do governo e da classe econômica dominante em nosso país. Isto é, todos os males das formas prévias de administração estatal estariam presentes a partir da Constituição de 1988: apontando para a retirada do Estado do controle econômico de esferas estratégicas da produção e comercialização, passando para o mercado a produção de energia elétrica, telecomunicações, exploração de riquezas minerais, administração da poupança social, extração e refinamento de petróleo (SALLUM JR., 2003).

Essa ação de retirar a responsabilidade estatal das respostas às problemáticas envolvendo a questão social, diminuindo os fundos públicos para o financiamento de políticas e serviços sociais assistenciais e passando estes para a iniciativa privada, apoiava-se no argumento da falta de recursos do Estado para cuidar de tantas ações,



tornando-se uma máquina muito pesada para ser administrada. Consequentemente, o país perdia agilidade e recursos para competir no plano internacional, o que tornava imperativo sanear a máquina pública (CARINHATO, 2008).

O autor advoga que o argumento central para a retirada do Estado desses setores apontava para a burocracia, ineficiência e corrupção do Estado como as causas para as supostas reformas. Assim, se o culpado é o Estado burocrático, a sua reforma seria aceita e proclamada. Se a responsável pela inoperância do Estado é a Constituição de 1988, sua reforma se tornaria necessária e urgente. Esse discurso funcionou e ainda funciona como mola propulsora do convencimento da opinião pública. Autoridades que estão “autorizadas” a falar se utilizam desse e de outros recursos para legitimar essa “verdade”.

Dessa forma, a Constituição construída num longo processo de luta e de negociação dos setores democráticos, resultado dos maiores avanços sociais e políticos alcançados no país até então, foi acusada de um novo populismo que promoveu, na visão da Presidência da República, um surpreendente engessamento do aparelho estatal. Não casualmente para o ex-presidente do Banco Central, Gustavo Franco (*apud* MONTAÑO, 2007), “o Brasil deve seu atraso ao viés protecionista de suas políticas” (p. 41).

Diante dessa assertiva, fazemos a seguinte indagação: de qual “protecionismo” trata a frase de Gustavo Franco? O protecionismo do capital dos impérios da iniciativa privada? Ou da população pobre, que insiste em sobreviver mesmo diante de tantas desigualdades impostas por esses mesmos impérios do capital internacional?

Nas palavras de Montañó (2007), podemos antecipar algumas respostas. O autor diz que:

[...] o problema no Brasil não é a existência de um Estado social protecionista, mas sua inexistência, ou pelo menos, seu precário desenvolvimento, não é a forte presença do Estado, mas sua privatização interna o que constitui o problema central. Não casualmente, porém de forma contraditória, justamente no momento em que se tece, a partir da Constituição de 88, um projeto que esboça certo Estado de Bem-Estar Social, os setores ligados ao grande capital orientados pelo Consenso de Washington e apoiados pela esquerda cooptada tentam liquidá-lo, mediante uma reforma gerencial – uma contra-reforma. (p. 41)

Além dos gastos obrigatórios com saúde e educação, a Constituição, sempre sob o pretexto de garantir a cidadania plena, criou mais direitos sociais inéditos. Estabeleceu o direito à aposentadoria dos trabalhadores rurais e deficientes – mesmo aqueles que nunca contribuíram para a Previdência Social. Ao estabelecer acesso maior à Previdência e a obrigatoriedade dos gastos com saúde e educação, ela lançou as bases que levaram à redução

da pobreza. “A Constituição pode ser considerada uma mãe dos programas sociais” é o que diz o cientista político Sérgio Praça (*apud* MONTAÑO, 2007, p. 43). É significativo que duas décadas depois o programa social de maior sucesso seja o Bolsa Família, que distribui dinheiro a famílias pobres por manter os filhos na escola.

Retomando a ideia de retirada do Estado dos investimentos sociais, Bresser-Pereira (2007) alega que, ao longo de 20 anos, o custo dessa opção pelo social é bem visível. Os constituintes criaram um modelo que obrigou o Estado brasileiro a gastar muito em benefícios sociais, especialmente com assistencialismo. É verdade que o dinheiro foi dirigido para corrigir uma secular desigualdade social, mas essa obrigação sufocou a capacidade de investimento do Estado. A carga tributária explodiu, e o país clama por reformas estruturais para crescer com mais vigor.

A esse respeito, Montañó (2008) assevera que a política neoliberal não objetivou por meio da Constituição de 1988 eliminar a política social, ela foi, na verdade, transformada, readequada às novas necessidades do capital. Constata-se uma fragmentação das ações destinadas ao social, abandonando a saúde, a previdência e a assistência de outro. Estrategicamente, o neoliberalismo, além de desarticular as políticas sociais, passou a focalizar suas ações, ou seja, aquilo que a Constituição de 1988 estabeleceu como dimensão universal da política social, o modelo neoliberal tratou de focalizar. O autor complementa dizendo que a focalização da política social pública passou a ser no pobre, seguida pela lógica de refilantropização<sup>7</sup> e remercantilização<sup>8</sup>.

### **2.1.2 – O processo democrático na realização das eleições diretas e a transição de governo entre Fernando Collor de Mello e Itamar Franco**

Como vimos anteriormente, a promulgação da Constituição de 1988 contribuiu significativamente para a retomada da democracia em nosso país. A eleição de 1989 corporificou esse espírito, tanto que foi realizada em um clima de grande festa. A campanha eleitoral e os debates políticos na TV culminaram com aproximadamente 80 milhões de eleitores indo às urnas para eleger seu candidato. Esse momento, de acordo com Kinzo (2001), encerrou a terceira e última fase da transição política brasileira. A posse de Fernando Collor de Mello marcava simbolicamente o final de um longo e complicado processo de transição democrática. No entanto, os fatos que sucederam à sua eleição

---

<sup>7</sup> De acordo com Montañó (2007), o termo indica aquilo que transfere a responsabilidade e os recursos do âmbito do Estado para as organizações da sociedade civil (leia-se Terceiro Setor/ONGs).

<sup>8</sup> Para Montañó (2008), o termo indica a transformação das políticas públicas em mercadoria.

mostravam que o caminho a ser percorrido rumo à implantação e consolidação da democracia ainda seria difícil e complexo.

Acompanhando a descrição de Sallum Jr. (2003), o processo eleitoral colocou em disputa dois projetos antagônicos de governo. De um lado, a defesa da liberalização econômica, da competitividade do mercado e da eficiência, defendido por Collor. De outro, a perspectiva de avançar em direção a formas mais participativas de democracia defendida por Lula. Para o autor, a vitória de Fernando Collor de Mello, um político identificado com o neoliberalismo e pouco simpático às experiências participativas de democracia, tornou-se um marco divisório entre dois momentos da transição política brasileira: o período em que predominou a democratização política e o que teve, como impulso básico, a liberalização econômica.

De acordo com Almeida (2008) o documento apresentado por Collor (1990), intitulado “Brasil: um projeto de reconstrução nacional” na ocasião de sua posse, o grande objetivo era o de inserir o Brasil num quadro de relações internacionais mais favoráveis. Em linhas gerais, pretendia-se realizar mudanças profundas em suas instituições por meio da reconstrução das relações econômicas, sociais e políticas adotadas até então.

Nesse contexto, ao Estado, caberia conduzir as funções essenciais na área da saúde, educação, justiça e infraestrutura. O governo teria a responsabilidade de liderar processos de transformação, indicar novos caminhos e mobilizar a nação em toda a sua extensão. Para tanto, a economia brasileira deveria liberar-se dos vícios do clientelismo, dos subsídios e dos cartórios, de modo que o mercado pudesse funcionar livremente, permitindo a introdução da concorrência e da obtenção de vantagens competitivas em todos os segmentos da economia (COLLOR *apud* ALMEIDA, 2008).

Nessa direção, concordamos com Sallum Jr. (2003) quando diz que o governo Collor confirmou a inflexão liberal manifestada no embate eleitoral de 1989. Esse fato contribui para minar o quadro institucional nacional-desenvolvimentista e redirecionar a sociedade brasileira para uma direção antiestatal e favorável à internacionalização. Durante o período do seu governo, as licenças e barreiras não tarifárias à importação foram suspensas e as tarifas alfandegárias redefinidas, criando-se um programa para sua redução progressiva ao longo de quatro anos.

Almeida (2008) aponta que o discurso governamental de desestatização, desregulamentação e de liberalização dos preços e salários apontava para um modelo de Estado neoliberal. Os temas centrais do programa de governo foram anunciados por Collor em seu discurso de posse. Em sua fala, destacou a democracia e a cidadania; inflação como

inimigo maior; reforma do Estado; a modernização econômica; a preocupação ecológica; o desafio da dívida social; e a posição do Brasil no mundo contemporâneo.

Partindo de um diagnóstico que sua eleição significou o triunfo da ideia republicana em pleno movimento de divulgação e valorização da política do tipo messiânica, dependente de um “salvador da pátria”, Collor (*apud* ALMEIDA, 2008) afirma que “não se pretende mais salvar o homem pela política, nem alcançar a miragem de paraísos sociais pela hipertrofia voluntarista das funções do Estado” (p. 8)

Collor (*apud* Almeida, 2008) também aponta a presença no Brasil da cultura da inflação que estimula a ganância e desencoraja o investimento e a mentalidade produtiva. Nesse sentido, apresenta como pontos centrais de seu programa de governo o combate à inflação e a racionalização do setor público. Enfatizando:

Conduzirei um governo que fará da austeridade, ao lado da eficiência, a marca constante da atuação do Estado e um motivo de orgulho do funcionalismo federal. A meta número um de meu primeiro ano de gestão, não é conter a inflação: é liquidá-la. [...] se trata de um combate condicionante de tudo mais: da retomada do investimento, da consolidação do crescimento, da conquista de melhores níveis sociais, do fortalecimento da democracia. (p. 8)

Essas citações pressupõem um Estado reformado e, quando se trata das funções que esse Estado deverá exercer, os adeptos do liberalismo social possuem um discurso mais do que afinado. Almeida (2008) destaca que, em seu discurso para os trabalhadores por ocasião do “Dia do Trabalho”, Collor (*apud* ALMEIDA, 2008) continua afirmando:

Minha eleição representou o endosso majoritário da sociedade brasileira ao projeto de redefinição do papel do Estado e de revigoramento das forças de mercado, mas representou ao mesmo tempo o apoio ao meu compromisso com a maioria pobre, com as classes trabalhadoras. Em nenhum instante defendi as receitas do liberalismo conservador. (p. 9)

De acordo com Almeida (2008), o caminho que deveria ser trilhado para que se alcançasse esse novo modelo de organização do Estado, passava necessariamente pela implantação da agenda neoliberal com foco nas reformas estruturais originadas no Consenso de Washington. Nessa direção, as orientações se constituíram como a receita perfeita para as mazelas do Brasil de então. A autora assevera que em outras palavras, sanear as finanças do Estado passava obrigatoriamente pelos seguintes pontos: a) a redução dos gastos públicos; b) o fim da concessão de benefícios; c) a reforma fiscal, patrimonial e administrativa; d) a redefinição do papel do Estado; e) a defesa da economia de mercado e da abertura ao capital

externo; f) a modernização econômica por meio da privatização como elemento gerador de receita e redutor do déficit público, entre outros.

Esses pontos ficam bem claros em outra passagem do discurso de posse de Collor (*apud* ALMEIDA, 2008), quando ele complementa dizendo:

Creio que compete primordialmente à livre iniciativa e não ao Estado criar riqueza e dinamizar a economia. Ao Estado corresponde planejar sem dirigismo o desenvolvimento e assegurar a justiça, no sentido amplo e substantivo do termo. O Estado deve ser apto, permanentemente apto, a garantir o acesso das pessoas de baixa renda a determinados bens vitais. Deve prover o acesso à moradia, à alimentação, à saúde, à educação e ao transporte coletivo a quantos deles dependam para alcançar ou manter uma existência digna, num contexto de iguais oportunidades – pois outra coisa não é a justiça, entendida como dinâmica social da liberdade de todos e para todos. (p. 9)

Em linhas gerais, de acordo com a autora (2008), Collor defendeu a atualização do liberalismo clássico diante das novas demandas promovidas pela crise que os Estados capitalistas de modernização tardia atravessavam. Propôs, assim, a manutenção dos pressupostos fundamentais do liberalismo, conciliando-os com profundas reformas do aparelho do Estado e com a garantia de direitos sociais. No entanto, nenhum dos objetivos atrelados ao “social-liberalismo” teve tempo hábil para verificar na prática os resultados de seus projetos, pois o presidente não concluiria seu mandato.

A esse respeito, Carinhato (2008) contribui com nossa discussão, alegando que o equivocado plano econômico Brasil Novo (Plano Collor), em que a mudança econômica estava pautada no pensamento neoliberal e consistia na reorientação do desenvolvimento brasileiro e na redefinição do papel do Estado, não conseguiu cumprir as promessas feitas à população. O discurso do referido plano dizia promover a passagem de um capitalismo tutelado pelo Estado para um capitalismo moderno, baseado na eficiência e competitividade. O autor continua com suas afirmações alegando que Collor, ao constatar que seu plano econômico não apresentou o desempenho imaginado a princípio, ou seja, as altas taxas de inflação persistiam além do seu envolvimento em casos de corrupção, acabou por renunciar em 1992, para não sofrer o processo de *impeachment*, cujo movimento já era muito forte no seio da sociedade.

Kinzo (2001) destaca que, dentre os fatos marcantes que tornaram o período uma sucessão de crises econômicas e políticas, alguns merecem destaque: a) as drásticas medidas econômicas do Plano Collor, decretadas no dia seguinte à sua posse – política que mostrou ineficaz para conter a crise, levando a um rápido desgaste no que concerne ao apoio

popular; b) o impeachment do presidente Collor em 1992 – resultante de sérias denúncias de corrupção seguidas por uma expressiva mobilização popular e da ação decisiva do Congresso Nacional em solucionar a crise política; c) a ascensão à presidência do vice, Itamar Franco – cuja liderança vacilante contribuiu ainda mais para agravar a incerteza política e econômica no país; d) a tentativa de revisão constitucional em 1994 – que se arrastou por meses e praticamente nada alterou; e) a implementação do Plano Real em 1993/94 – um arrojado plano de estabilização econômica que finalmente conseguiu conter a inflação; f) a eleição presidencial de 1994 – que acabou se transformando num plebiscito sobre a política econômica do governo, elegendo Fernando Henrique Cardoso (ator de destaque na execução do Plano Real).

A autora destaca que esses fatos foram desafios enfrentados por um regime ainda em processo de consolidação. Eventos como esses se tornaram parte do cotidiano da vida democrática brasileira e, mesmo diante de alguns problemas, obtiveram conquistas significativas.

A abertura econômica colocada em curso no governo de Collor de Mello não sofreu grandes abalos após sua saída. Ao contrário, de acordo com Sallum Jr. (2003), os legados do período (avanço do liberalismo econômico, privatizações, quebra das taxas de importação etc.) foram proveitosos na continuidade com Itamar Franco. Considerando as contribuições de Couto (1998), podemos constatar que Itamar Franco não só deu continuidade ao programa de privatizações, como também ampliou essa ação, privatizando empresas de maior valor, maior porte e maior número de trabalhadores. Em apenas dois anos, superou o que havia sido realizado por todos os seus sucessores no que concerne às privatizações.

Carinhato (2008) alega que as principais orientações de Itamar Franco consistiam em resgatar a ética na política e preparar o país para a implantação de um novo plano de estabilização. É importante destacar que essa nova tentativa foi idealizada por um grupo de economistas comandados pelo Ministro da Fazenda da época, Fernando Henrique Cardoso.

O autor aponta que a tese do referido ministro baseava-se na necessidade de uma liberalização das travas corporativas que, segundo ele, bloqueavam o surgimento de um empresariado dinâmico. Sua atuação à frente do Plano Real<sup>9</sup> o conduziu à vitória das eleições

---

<sup>9</sup> Como é sabido, todos os planos de estabilização adotados nos últimos anos no continente latino-americano são da mesma ordem do Consenso de Washington. Este, na realidade, organizou um plano único de ajuste das economias periféricas, chanceladas por órgãos supranacionais como o FMI e o BIRD. Estava alicerçado nas seguintes bases: combate à inflação por meio da dolarização da economia e valorização das moedas nacionais, associado a uma ênfase na necessidade de ajuste fiscal e reforma do Estado – processo de privatizações e

de 1994, período no qual pôde dar prosseguimento ao seu projeto. Destaca-se que esse plano fazia parte de uma série de medidas que visavam à estabilização monetária e ao fim da hiperinflação.

### **2.1.3 – O Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso: o auge da abertura econômica no Brasil apoiada nos pressupostos neoliberais**

A participação do então Ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso no governo de Itamar Franco foi preponderante em sua eleição à Presidência da República no ano de 1994. Assim que assumiu, apresentou seu Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Nesse documento, Fernando Henrique Cardoso alegava que em função dos modelos equivocados de desenvolvimento adotados pelos governos anteriores o país vivia uma crise do Estado.

Seguindo essa máxima, o Estado desviou-se de suas funções básicas para ampliar sua presença no setor produtivo, o que acarretou, além da gradual ineficiência dos serviços públicos (sobretudo aqueles destinados à população mais pobre), o agravamento da crise fiscal e da inflação. Diante desse contexto, a reforma do Estado passou a ser defendida como elemento indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia. A presidência da república defendia que somente assim seria possível promover a correção das desigualdades sociais e regionais.

O documento assegurava que um dos aspectos centrais desse esforço seria o fortalecimento do Estado para que fosse eficaz sua ação reguladora no quadro de uma economia de mercado, bem como os serviços básicos que prestava e as políticas de cunho social que necessitava implementar. Diante disso, afirmava que seria preciso dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de “gerencial”, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão. Visto que este, numa sociedade democrática, é quem imprime legitimidade às instituições e que, nesse documento, torna-se “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado.

Essa assertiva é relevante para melhorarmos nosso entendimento sobre as razões que abriram as possibilidades para a atuação de diversas instituições na sociedade civil, inclusive na escola pública, respaldadas pelo conceito de ampliação de atuação social do

---

reforma administrativa, desregulamentação dos mercados e liberalização comercial financeira. Esse conjunto deixaria o país apto para o crescimento econômico (FIORI *apud* CARINHATO, 2008).

Estado. Visto que por si, o Estado não teria condições de atuar na complexa e ampla rede de necessidades sociais existentes em nosso país.

Recorrendo a Novaes (2008), podemos constatar que, na gestão de Fernando Henrique Cardoso, o Brasil investiu em um alinhamento com os EUA e em um projeto de globalização liberal. O autor cita Fiori (2003) que assegura que tal alinhamento veio atrelado à internacionalização dos centros de decisão brasileiros e ao processo de dependência estatal em troca de um projeto de governabilidade global utópica. Perante essa escolha, houve o abandono do modelo desenvolvimentista, optando-se pelas políticas econômicas ortodoxas e pela liberdade de câmbio do século XIX. Diante dessa escolha, aprofundou-se o projeto neoliberal iniciado no governo Collor e mantido após seu *impeachment*. O processo que segue teve continuidade no governo Itamar Franco.

Entretanto, para implementar mais rapidamente a inserção do país na modernidade, outras ações se fizeram necessárias: a abertura comercial e financeira da nação ao capital internacional, a flexibilização das leis trabalhistas, a redução do Estado por intermédio das privatizações e demissões voluntárias, entre outras ações. Novaes (2008), citando Cano (2000), alega que os olhares e posicionamentos de aprovação acompanharam Fernando Henrique Cardoso tanto na campanha como no mandato. Destacam-se o apoio da mídia e o predomínio da aprovação, fazendo da crítica, inclusive, algo raro.

Considerando as afirmações de Couto (1998), a ascensão meteórica da candidatura de Fernando Henrique Cardoso na esteira do sucesso do Plano Real foi seguida da adesão ao plano e aos seus princípios gerais por parte de diversos setores do espectro político nacional, excetuando-se a parcela oposicionista de esquerda. As mudanças constitucionais desse governo iniciaram-se pelas questões de ordem econômicas. O objetivo principal destas era remover os impedimentos existentes, tanto para o ingresso do capital externo no país, como para a continuidade do processo de desregulamentação estatal e privatização. O sucesso reformista nessa fase foi expressivo, pois praticamente tudo o que o executivo propôs para votação foi aprovado, com exceção de pequenas modificações introduzidas nos Projetos de Emenda Constitucional.

No entanto, Fernando Henrique Cardoso assumiu o país num momento particularmente grave no que diz respeito à situação social da população. As afirmações de Tiezzi (2004) dão conta de que não só era grande o número de brasileiros vivendo em situação de pobreza e indigência, como também as desigualdades de riqueza e de renda atingiram patamares extremamente elevados.



O autor acrescenta que, nessa direção, o governo adotou uma formulação estratégica de desenvolvimento social que, nas condições já mencionadas e visando ao combate dos múltiplos desafios enfrentados, entendeu ser necessário promover uma maior integração entre as várias políticas de governo existentes. Isto é, empregou em todas elas a marca da preocupação social e desenvolveu com determinação quatro subconjuntos de ações políticas, indispensáveis para alcançar os objetivos desejados: 1) A realização de um conjunto de ações que, não só por seus efeitos diretos, mas, sobretudo, por seus efeitos indiretos, constitui condições necessárias, embora não suficientes, para promover a melhoria do padrão de vida dos brasileiros. Para tanto, era indispensável assegurar as condições de estabilidade macroeconômica e realizar a reforma do Estado; 2) Era necessário concentrar todo o esforço e a atenção nos serviços sociais básicos de vocação universal: educação, saúde e previdência social; 3) A urgência e a gravidade da situação social no país exigiam programas e medidas, cujo impacto ocorresse no curto prazo. Era necessário experimentar um novo mecanismo para coordenar as políticas voltadas para o enfrentamento de situações agudas de fome e de miséria, de situações de emergência e de calamidade pública. Isso foi realizado pelo Programa Comunidade Solidária; 4) A adoção da criação do Conselho da Comunidade Solidária, constituído pelos ministros das áreas econômica e social do governo e por pessoas representativas da sociedade civil. A partir desse conselho, foram desenvolvidas parcerias entre programas governamentais e setores da sociedade civil (empresas, universidades, sindicatos, ONGs, igrejas etc.).

Essas ações estão diretamente relacionadas ao enfraquecimento do Estado em prover o bem-estar social da população. Montañó (2008, p. 41), citando Petras (1999), afirma que “a ineficiência do Estado está diretamente relacionada à sua subordinação aos interesses privados” do capital. Essa divulgação de um Estado fraco propaga-se rapidamente. Os autores e interessados em proclamar o Terceiro Setor como saída de intervenção social afirmam que, com a redução das respostas estatais frente às necessidades sociais, vem sendo fortalecido o crescimento das ações de solidariedade e trabalho voluntário. Para que se viabilize essas ações, criam-se espaços de participação social. Como exemplo, o autor traz as mobilizações individuais ou organizacionais desenvolvidas em casos como o dos flagelados da seca, os desabrigados e moradores de rua, o voluntarismo do projeto “amigos da escola”, além do crescente movimento de responsabilidade social das empresas com seus clientes e comunidades vizinhas.

A esse respeito, Tiezzi (2004) alega que um novo papel era atribuído ao Estado. Ele não deveria mais ser o grande produtor de bens e serviços, mas sim utilizar seu

poder de sinalização e de regulamentação, aliados ao de investimento para viabilizar empreendimentos de outras instituições que se considerem desejáveis: esferas subnacionais de governo (estados e municípios), empresas privadas e entidades da sociedade civil e das comunidades.

A Câmara de Política Social da Casa Civil da Presidência da República, criada como instância superior de coordenação da política social do governo por meio do Decreto nº 1.918, de 13 de agosto de 1996<sup>10</sup>, abarcou a responsabilidade de assegurar as condições necessárias para a execução desses programas: ação direcionada tanto em relação à garantia do fluxo de financiamento e à qualidade do gerenciamento, quanto ao acompanhamento, à avaliação e à revisão das ações propostas quando o resultado fosse considerado insatisfatório.

Outro aspecto da coordenação das políticas sociais referiu-se à continuidade e à eficácia administrativa dos programas sociais. De acordo com Tiezzi (2004), duas iniciativas merecem destaque: a) o Programa Avança Brasil, que consistia na escolha de um subconjunto de programas que tinha prioridade orçamentária e para os quais foram desenvolvidos mecanismos especiais de gerenciamento, acompanhamento e avaliação; e b) a Rede de Proteção Social, que ocorre no contexto das negociações levadas a cabo pelo Brasil, em 1998, com o Fundo Monetário Internacional – FMI –, o Banco Mundial – BIRD – e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID –, com objetivo de obter apoio desses organismos para proteger a economia brasileira dos ataques especulativos e das crises financeiras que periodicamente ameaçam os países emergentes.

Esse contexto nos coloca diante das afirmações de Draibe (2003). Ela alega que as mais diversas versões insistem que os governos atuais se tornaram prisioneiros do dilema entre a nova política econômica e a política de proteção social, produzindo o desmantelamento da proteção social. Na América Latina, inclusive no Brasil, a pressão financeira internacional teria levado os governos a optarem desequilibradamente por um lado da moeda – o do ajustamento fiscal e das reformas comerciais em favor do mercado. Como resultados mais significativos desses processos, seguiram as privatizações dos serviços sociais públicos, quedas significativas do gasto social, reduções importantes dos graus de proteção social anteriormente oferecidos. O Estado enfatiza sua saída da cena social ao mesmo tempo em que reforça sua entrada no mercado.

---

<sup>10</sup> O atual governo manteve a Câmara de Política Social, mas a reformulou por meio do Decreto nº 4.714, de 30 de maio de 2003 (TIEZZI, 2004).

A autora reforça que uma vertente de estudos mais recentes tem privilegiado, para a compreensão das reformas dos sistemas de proteção social, as relações entre política econômica e política social, não no sentido clássico das bases materiais do progresso social ou no sentido comum do gasto social, e sim na concepção do lugar e do papel reservado às políticas sociais no modelo de desenvolvimento econômico, ou seja, as potencialidades e capacidades da política social em promover e facilitar o crescimento econômico. Sistemas com essas características configurariam um tipo específico de Estado do Bem-Estar: o Estado do Bem-Estar Desenvolvimentista (DRAIBE, 2003).

Esse contexto nos conduz às ideias de Netto (2000) que, citado por Novaes (2008), reforça que os direitos sociais transformaram-se no grande vilão a ser combatido na gestão de Fernando Henrique Cardoso. Esses fenômenos entendidos ora como “privilégios”, ora como “injustiças” ou até como “financeiramente insustentáveis”, foram alvo de ataques em todas as direções de alcance da propagação do ideário neoliberal. Diante dessa premissa, o governo Fernando Henrique Cardoso vinculou a “governabilidade da nação” à flexibilização dessas conquistas. Novaes (2008, p.11) destaca:

Tal perspectiva cai num viés economista neoclássico (apoiado pela retórica neoliberal), o que opera uma inversão de valores: uma visão da escola como uma empresa, introduzindo concepções do mercado capitalista na esfera da educação e da cultura. Todavia, a educação e a formação da cidadania são elementos que vão muito além do que um simples cálculo econométrico: trazem benefícios econômicos e, principalmente, sociais para uma nação.

Assim, a política focalizada torna-se um atenuante, nas palavras de Montañó (2007), uma cortina de fumaça que encobre a falta de investimento na educação e nos benefícios sociais destinados à população, trazendo para o governo a figura de bem-feitor.

Novaes (2008) assegura que além de um conteúdo despolitizador, a retórica neoliberal ampliada no governo Fernando Henrique Cardoso tencionou afirmar que a Seguridade Social tratava-se de um paciente em estado grave, sem solução de cura. Esse discurso objetivava a naturalização de processos sociais na economia. Percebemos que esse discurso visa esvaziar uma atribuição pública para a esfera privada. Acrescentamos a esse cenário o questionamento do poder regulatório do Estado sobre os seguros privados. A indústria da seguridade social, composta por seguradoras, bancos e fundos de pensão, constitui, juntamente com os planos de saúde e medicina de grupo, um lobby cujo principal interesse consiste no sucateamento da saúde pública, bem como no enxugamento da previdência. Essa reforma seria a resposta ao “rombo da previdência”. Acreditamos que a constatação do autor seja extensiva também à educação.

Entretanto, em nenhum momento, abre-se mão dos impostos cobrados diretamente na fonte dos trabalhadores para a manutenção desse sistema. Tiezzi (2004) assegura que mediante tais políticas sociais, o governo Fernando Henrique Cardoso tentou dotar o país de um sistema eficiente e democrático de proteção social, apesar da complexidade e dificuldade da tarefa. Considerando o posicionamento do governo, essa ação não se esgota nas ações e responsabilidades fundamentais do governo federal. Como também não se realizaria de uma hora para outra, sobretudo no que diz respeito ao combate de desigualdades historicamente construídas, o que não seria tarefa de um governo, mas de gerações.

Essa assertiva reflete bem a posição do governo frente aos sérios problemas sociais enfrentados pelo país na época. Problemas que, mesmo no contexto contemporâneo, insistem em se fazer presentes no cotidiano social. Por um lado, o governo aumenta sua arrecadação e focaliza os investimentos na área econômica e, por outro, alega que as desigualdades geradas ao longo da história por esse mesmo processo não são passíveis de resolução a curto e médio prazo.

Nesse cenário de prioridades econômicas em detrimento da oferta de uma vida digna à maioria da população, a educação ocupou e ainda ocupa um papel de destaque no projeto de manutenção da hegemonia e da construção das identidades necessárias à manutenção desse processo. Para tanto, também se faz necessário um aparato legal que lhe ofereça as condições necessárias de atuação.

Segundo as ideias de Cury (2008), na medida em que a LDB deslocou a atuação governamental para os processos de avaliação, principalmente para os anos de conclusão da educação básica, o disciplinamento, a melhor utilização dos recursos financeiros e os programas curriculares ficaram postos em plano secundário.

Diante desse quadro, o autor assevera que a escola possui a finalidade de ser espaço de aprendizagem de conteúdos, de valores e competências para continuar aprendendo, pois não se pode secundarizar a importância que o currículo ocupa nesse cenário. Acrescenta ainda que sem essa materialidade, torna-se muito difícil um salto de qualidade para a realidade que vivemos hoje, e as avaliações continuarão sendo negativas com relação aos resultados esperados do processo educacional.

Para Adrião e Borghi (2008), a implementação de parcerias entre a esfera pública e a privada se constitui em uma das estratégias para a reforma do Estado implantada no país a partir de 1990, desencadeada em resposta a uma suposta crise de eficácia da administração pública. As autoras advogam que um dos argumentos que sustentam esse fenômeno são um suposto quadro de despreparo técnico e escassez de recursos. Em

consequência disso, as opções governamentais parecem apontar para a introdução de mecanismos de privatização da educação municipal. Podemos ampliar o foco dessas ações para os âmbitos estaduais e federais, visto que essas esferas também vêm se utilizando desse mecanismo (a terceirização) para o desenvolvimento de atividades e projetos nas escolas, objetivando ampliar o tempo do aluno na instituição escolar.

Concordamos com a assertiva dos autores, que elucida um fato muito relevante para a nossa compreensão da entrada do segmento empresarial nas escolas públicas. Ocorre que se estabeleceu um vácuo na educação básica, fator desencadeante de um movimento de ocupação por parte de setores empresariais da iniciativa privada. Cury (2008) reforça que a lucratividade explicitada na Constituição de 1998 e a afirmação de que a educação deve receber a colaboração da sociedade permitiram novos passos de presença na educação básica.

Considerando esse contexto, o autor defende a hipótese do deslocamento da hegemonia do setor público para o privado. Para ilustrar essa ideia, ele alega que:

Esse segmento, em várias oportunidades, tem se manifestado de modo a dizer que recusa as verbas públicas e mesmo que é contrário ao repasse de recursos públicos para escolas comunitárias. Busca ele legitimar o privado e legitimar-se como moderno, de vez que se apresenta como usuário de tecnologias, como administrador eficiente, detentor de infraestrutura e capaz de incorporar ao processo ensino-aprendizagem os mais atuais avanços científicos. Numa palavra: apresenta-se como “contemporâneo” ao mais contemporâneo e por isso postula na expressão de Gramsci (1977) uma “função dirigente”, a um ponto de já estar produzindo material pedagógico e didático bem avançado. (CURY, 2008, p. 21)

Seguindo essas premissas, Souza (2008) assevera que atuar voluntariamente para ajudar o outro se tornou um valor sociohistórico, que assumiu atualmente um significado diferente de outras épocas, pois outras circunstâncias históricas também diferentes modificaram a forma social de determinados valores. Para a autora, é nessa perspectiva que o trabalho voluntário ligado à responsabilidade social das empresas apresenta-se como um interesse econômico que se expressa em uma relação social. Acrescenta ainda que nessa direção o trabalho voluntário passa de valor social para um valor de mercado, situação reforçada pelo aspecto mercadológico que se tornou a intervenção social em nosso país.

Com os projetos sociais, não tem sido diferente: sua apresentação aos setores públicos da educação ocorre na lógica da qualidade, da organização dos programas e, sobretudo, na supremacia técnica em relação às aulas de Educação Física. Fator que diminui em termos de valor profissional os professores da rede pública em relação aos técnicos dos

projetos e, principalmente, cria silenciosamente uma possibilidade de “terceirização” desse “serviço” nas escolas públicas do país.

Para colocar em prática esse projeto, Cury (2008) alerta para a utilização de várias estratégias, destacando a constante divulgação de um suposto domínio de conhecimentos indispensáveis à prática educativa. Segundo o autor, essa é uma premissa básica de:

[...] um grupo restrito de empresários do ensino, exatamente pela posse de um novo conteúdo econômico (posse do know-how moderno) torna-se *irradiador de prestígio*, conforme Gramsci (1978) e, por isso, postula um novo conteúdo político (direção cultural) acoimando o estado como incapaz de trilhar novos caminhos, novos fins para a educação brasileira. Tornam-se hegemônicos não porque possam ter acesso a recursos estaduais, mas porque passam a ser *irradiadores de prestígio*, capazes até de vender ao estado os produtos pedagógicos que passaram a dominar [...]. Afora a autodemoração como paradigma, isto é, o privado moderno como modelo do público, não se pode deixar de considerar as possibilidades do uso do mercado como fonte, não de captação de recursos, mas de venda de produtos educacionais. (p. 21)

Diante desse contexto, o autor analisa a matéria veiculada na Revista Veja, em 20 de agosto de 2007, na qual o articulista Cláudio de Moura Castro escrevia um relato em que elogiava o material didático produzido pelas redes de ensino privado bem-sucedidas. O articulista vai além, alegando que ações dessa natureza preenchem um vácuo ao operarem como se fossem uma Secretaria de Educação. Na ocasião, ele afirmou que:

Se as redes atendessem às escolas públicas, os benefícios deveriam ser ainda maiores, pois grande parte das instituições de ensino e dos professores vive desgarrada e sem apoio técnico das secretarias. A ideia é atraente, mas há um empecilho. As redes são financiadas pela venda de sua coleção de livros. Como os alunos das escolas públicas recebem do MEC seus livros, poucos municípios ou escolas se dispõem a arcar com o curso cobrado pelas redes para adquirir as coleções. (CASTRO *apud* CURY, 2008 p. 21)

Cury (2008) destaca que Castro alega que alguns municípios de São Paulo optaram em receber os recursos do MEC em espécie em vez de livros, buscando apoio dessas redes particulares. Com isso, vários, dentre eles, obtiveram notas mais altas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O articulista continua dizendo que “portanto, há claros indícios de que os apostiladores criaram uma solução brasileira de grandes méritos e originalidade. Inovação única no mundo, já se cogita a sua exportação” (CASTRO *apud* CURY, 2008, p. 22).

Com relação às práticas corporais, de acordo com a reportagem do jornal Gazeta Penhense de 21 a 27 de março de 2010, além da atuação em diversas escolas da rede

municipal de São Paulo, atendendo aos alunos no contraturno escolar, um determinado Projeto Social também oferece assessoria para o desenvolvimento de programa de formação dos professores de Educação Física das redes públicas. Nesse caso específico, nossa inquietação relaciona-se com o fato contraditório de termos profissionais recém-graduados em Educação Física, com pouca ou nenhuma experiência na área escolar, atuarem como formadores dos professores das redes públicas, baseados apenas no viés da formação esportiva e da suposta eficiência das iniciativas informais de educação.

A assertiva acima reforça as descobertas de Cury (2008). Ao analisar a matéria veiculada no jornal o Estado de São Paulo do dia 13 de abril de 2008, detectou que as empresas de sistemas de ensino particulares aumentaram o número de contratos com redes municipais em até 2.800%, desde que passaram a atuar no setor público. Os primeiros acordos com prefeituras foram feitos em 1999 pelo grupo COC, mas o maior crescimento ocorreu depois de 2005. Cury (2008), citando Cafardo e Iwaso (2008, p. 34), alega que “[...] o que faz brilhar os olhos dos empresários do setor é o tamanho do sistema público brasileiro”. Esse autor adverte que é necessário um questionamento mais sério por parte das autoridades educacionais no que diz respeito a esse novo movimento da educação privada em relação à educação pública. Por analogia, na Educação Física, pensamos que não pode ser diferente: mesmo expresso no artigo 27 da LDB em seu item IV – a promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais carecem de uma avaliação muito séria no que concerne à sua realização nas escolas.

Primeiro porque continua relegando o currículo e o planejamento escolar a um segundo plano e, também, por desconsiderar a existência de mecanismos legais para realização dessas atividades por professores da própria rede pública. Cury (2008) finaliza seu artigo chamando nossa atenção para o fato de que o que está em questão, na verdade, não é se as redes privadas possuem a competência para vender aos sistemas de ensino, mas sim a trajetória de omissão por parte dos poderes públicos a esse respeito.

Nesse cenário, as contribuições de Souza (2008) trazem pistas que são relevantes para analisarmos melhor as questões citadas até o momento. A autora alega que após a realização de um levantamento de algumas pesquisas abordando essa temática, constatou alguns pontos em comum, que foram reafirmados também em sua pesquisa. São eles:

- O estímulo ao voluntariado ou “terceirização”, fato que se articula ao contexto das reformas do Estado, da reestruturação produtiva do capitalismo ou do neoliberalismo;

- O pessoal das escolas não lê o material dos projetos que nelas são desenvolvidos;
- Um dos problemas mais sérios desse tipo de trabalho é a descontinuidade;
- As escolas se ressentem da falta de acompanhamento por parte dos responsáveis com relação às ações dos projetos desenvolvidos.

Essas questões se coadunam com as impressões preliminares que pudemos ter na realização da nossa pesquisa de campo, fatos que serão relatados posteriormente nas análises dos dados coletados.

Como marca da ação das empresas nas escolas, a autora traz a evidência que padroniza esse tipo de ação, na qual as empresas oferecem meios para propiciar algumas atividades esportivas ou culturais aos alunos no contraturno escolar para mantê-los o maior tempo possível na escola, minimizando assim sua permanência na rua. De acordo com suas considerações, as pessoas beneficiárias dos projetos, objeto de sua pesquisa, alegaram ter consciência de que as empresas que desenvolvem as ações de responsabilidade social tiram algum proveito da ajuda que prestam à escola. Fato que consideramos incomum numa amostragem mais ampliada.

Souza (2008) é enfática em afirmar que o trabalho voluntário vinculado à responsabilidade social das empresas não se trata de uma questão de boa vontade, visto que está articulado a um contexto de manutenção e reprodução das bases do capitalismo. Ainda em termos gerais, esse tipo de ação contribui para o imobilismo da população em geral no que diz respeito às reivindicações de seus direitos sociais “e também para a eternização da pobreza dependente de caridade” (p. 96).

Nessa direção, entendemos que as discussões trazidas até aqui pelos diversos autores facilitam a compreensão do processo de implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996) como o fio que teceria essa trama. Casualidades à parte, essa lei também foi forjada no governo Fernando Henrique Cardoso.

Nosso esforço a seguir será o de buscar na composição da LDB os indícios que permitiram maior abertura e facilidade para a privatização da educação pública, processo ainda em curso sob diferentes e variadas estratégias em nosso país.



### **2.1.4 – A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996): sua flexibilidade e aproximação com a política de “abertura” mais ampla**

Discutir a Lei nº 9.394, instituída em 20 de dezembro de 1996, significa, a princípio, concordar com os diversos autores que registram seus muitos ganhos e avanços para a educação brasileira. Ao mesmo tempo, significa também compreendermos sua gestação num contexto conflituoso de muitas disputas, dentro de um processo longo e complexo. Essas posições, aparentemente antagônicas entre si, situam-se entre satisfações e insatisfações geradas e vividas desde sua elaboração até os dias de hoje.

De acordo com Saviani (1997), as incertezas concernentes à forma como o documento era redigido pelo relator responsável pelo texto oficial foi dissipada pela transparência dada à tramitação efetivada por audiências públicas e consultas aos segmentos representativos das distintas concepções de política educacional envolvidas nesse processo. Em decorrência dessa construção, ocorreu a apresentação de um novo substitutivo, aprovado na Comissão de Educação em 30 de novembro de 1994 e encaminhado ao Plenário do Senado dia 12 de dezembro daquele ano.

Saviani (1997) acrescenta que o documento manteve a estrutura do projeto aprovado na Câmara, tendo incorporado aspectos aceitáveis do projeto de lei do Senado nº 67/92, que trazia como marca uma concepção socialista de educação, mas que, após uma manobra dos setores conservadores apoiados pela nova correlação de forças decorrentes da posse do governo Collor, conseguiram introduzir alterações no substitutivo Jorge Hage, operando transformações que deram ao texto uma concepção social-democrata.

Nas palavras do autor, não restam dúvidas que, ao menos sob o aspecto da forma, houve um aperfeiçoamento do Projeto que foi reorganizado, tendo incorporado em seu teor detalhes considerados desnecessários. A esse respeito, Saviani (1997, p. 196) acrescenta que “o caráter social-democrata e progressista do Substitutivo Jorge Hage foi atenuado pela incorporação de aspectos correspondentes a uma concepção conservadora de LDB”.

Para esse autor, o texto aprovado trouxe em seu bojo algumas contradições. Destacam-se a contradição entre homem e a sociedade; homem e o trabalho; e homem e a cultura. Em relação à contradição entre homem e a sociedade, Saviani (1997, p. 191) aponta para o fato de que:

[...] enquanto a versão tradicional da concepção liberal de educação pôs o acento na formação da pessoa moral, isto é, o cidadão do Estado burguês, a versão moderna (escolanovista) pôs o acento na formação do indivíduo egoísta independente, membro ajustado da sociedade burguesa. É esta

educação básica, geral e comum que a burguesia foi capaz de propiciar à humanidade em seu conjunto.

Em relação à contradição entre homem e o trabalho, Saviani (1997, p. 191) evidencia a divisão dos homens de acordo com suas esferas socioeconômicas: “O trabalho, fonte criadora da existência humana, elemento de humanização da natureza que liberta a humanidade do jugo natural, se constitui, na sociedade burguesa, em elemento de degradação e escravização do trabalhador”. Acrescenta que a proposta educativa concebida sob a lógica neoliberal, não passou:

[...] da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requereria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade. (p. 191)

Considerando a contradição entre o homem e a cultura, o autor situa em lados opostos “a cultura socializada, produzida coletivamente pelos homens à cultura individual, apropriada pelos elementos colocados em posição dominante na sociedade” (p. 192). Dessa forma, contraditoriamente, quanto mais se desenvolve os meios de produção e difusão cultural, maior fica a distância entre aqueles que podem usufruir dos seus benefícios, daqueles que deles são excluídos.

Saviani assevera que a sociedade burguesa vem mostrando, cada vez com maior evidência, que os problemas educacionais que ela própria levanta é incapaz de resolver. Visto que os problemas são gerados nas consequências do modo de vida capitalista, pautado na ampliação das injustiças sociais e na concentração de renda nas mãos de poucos grupos ou pessoas. Fato que evidencia a crise da educação tanto nos países desenvolvidos como nos que compõem o chamado terceiro mundo.

No entanto, o clima de abertura e democracia que era divulgado à sociedade, na elaboração da nova LDB, registrava bastidores agitados e conflituosos no que concerne às disputas de grupos e interesses particulares. Destacamos que tal qual a Constituição de 1988, a LDB também recebeu o adjetivo de cidadã. Gramorelli (2007) acentua que a construção de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi possível graças ao ambiente democrático estabelecido no país naquela época, mediante a prática de eleições diretas, surgimento de novos atores sociais, partidos políticos, fim da censura, entre outros. O modelo de construção da Constituinte foi aproveitado em sua feitura. Assim, a autora assevera que

todo o processo vivenciado pelos representantes refletia uma polifonia de vozes de diversas instâncias do país. O processo de construção era legitimado gradualmente.

Entretanto, de acordo com a autora, todo o processo de debate e militância dos diversos educadores e dos mais variados setores da sociedade ligados à educação seria abandonado, visto que outro texto apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro contava com a anuência do governo de Fernando Henrique Cardoso, desconsiderando o rico e intenso debate constituído no processo democrático já referenciado.

Diante desse cenário, o documento em questão foi levado à votação e, diante de um acordo político engendrado pelo governo federal, foi aprovado em 1996 e ratificado por decreto presidencial. Essa ação

[...] desconsiderou as demandas apresentadas por setores organizados da sociedade civil como: uma maior presença do Estado na organização da Educação escolar, fixação de metas para a Educação Nacional, a questão do financiamento, valorização do magistério, entre outras. (GRAMORELLI, 2008, p. 9)

Retomando as considerações de Cury (2008), inferimos que essa manobra se coaduna com as ações de flexibilização realizadas pelos mesmos ideais na Constituição de 1988, visando à preparação do Brasil para o mercado internacional e os pressupostos neoliberais. Na educação, não poderia ser diferente. Ela deveria se alinhar às mesmas prerrogativas da política mais ampla: em síntese, ao neoliberalismo e suas relações eminentemente mercadológicas.

A partir dessa lei, as relações entre o público e o privado na educação também ganham destaque. Recorremos à Vieira (2001), que considera esse tema no mínimo estranho. A autora registra que, para a realização da análise entre essas duas esferas – o público e o privado –, é necessário um exame não apenas do conteúdo impresso em seu texto, mas também do contexto em que foi gerado. A esse respeito, enuncia que historicamente em nosso país o privado precedeu o público. A construção de um sistema público de educação trata de uma conquista do século passado, iniciada nos anos 1930. Essa ausência do caráter público em nossa história evidencia a presença do privado na educação brasileira desde nossas origens.

Seguindo as ideias de Montañó (2008), percebemos que a relação entre o público e o privado na sociedade capitalista contemporânea nos permite a identificação de algumas contradições. A primeira relaciona-se com a socialização da produção e a apropriação privada do seu produto. Em nosso caso de pesquisa (projetos sociais esportivos),

entendemos que a socialização da produção reside nas benfeitorias geradas pela ação e nas supostas oportunidades que os participantes que integram os projetos terão para lograr uma vida e um futuro melhor. Ao mesmo tempo, os grupos que desenvolvem essas ações recorrem aos auxílios de verbas públicas, doações de empresas com conseqüente abatimento no imposto de renda e a divulgação da imagem de uma empresa socialmente responsável. Logo, o produto dos projetos se traduz em bens patrimoniais dos seus financiadores.

Outro ponto importante, que entendemos merecer destaque, diz respeito à precarização do trabalho. Enquanto um professor do projeto que pesquisamos recebia uma quantia de R\$ 900,00 (novecentos reais) por 100 (cem) horas de trabalho mensal, um professor efetivo da rede pública recebe, em média, R\$ 1.800,00 (mil e oitocentos reais) pela mesma carga horária de trabalho. Somam-se a isso as condições e garantias de trabalho, nas quais o professor do projeto atua via contrato de trabalho, o que não lhe permite desfrutar de alguns benefícios trabalhistas previstos em lei. Por conta disso, o relato dos professores da escola afirmam que a registro rotatividade de professores na execução do projeto é bastante intensa.

Montaño (2008) esclarece que outra contradição refere-se à liberdade, à igualdade e à justiça social, visto que o liberalismo possui uma visão formal de liberdade, relacionada à ausência formal de impedimentos, constrangimentos, privações, imposições ou restrições que um sujeito ou instituições possam exercer sobre outra pessoa. Para o autor, o liberalismo concentra-se no aspecto negativo da liberdade por entender que o Estado é fonte de limitação em relação a ela. Citando Bobbio, Montaño (2008, p. 29) afirma que “liberdade e igualdade são valores antitéticos, no sentido de que não se pode realizar plenamente um sem limitar o outro”.

Diante desse posicionamento, o autor considera que tal concepção negativa de liberdade pressupõe a desigualdade entre os indivíduos, que nessa perspectiva é considerada natural. Para os liberais, no entanto, essa desigualdade não seria apenas natural, mas necessária para mover o desenvolvimento social. Nessa lógica, a desigualdade no contexto de concorrência em que se pauta o livre mercado motivaria as pessoas a se superarem e superarem também seus concorrentes.

Adotando a premissa sugerida pelo autor, perguntamos – com quem a população pobre, alvo dos projetos sociais, concorrem? Inferimos que nesse cenário a concorrência dessa camada da sociedade ocorre entre si mesma, objetivando ser escolhida pela política focalizada de projetos sociais e colhendo seus supostos benefícios.

Dialogando com o autor, percebemos na sociedade capitalista a busca da justiça social e da igualdade, fato que nos remete às ações públicas que, numa sociedade estruturalmente desigual, são necessárias para tentar corrigir ou minimizar tamanhas desigualdades. O Estado apresenta-se como ator central nesse processo, dado seu caráter universalizante. Montañó (2008) adverte que esse quadro prevê a redução do Estado na intervenção social a ponto de se restringir sua atuação e responsabilidades para que se atinjam melhores níveis de justiça social.

Em face dessa realidade, outros setores da sociedade são convidados a atuar nesse segmento: merecendo destaque, as igrejas, as instituições sociais, as organizações não governamentais (ONGs), dentre outras. Assim, atribui-se a esses grupos a responsabilidade de desenvolver, de forma focalizada e descentralizada, ações sociais que visem atender às necessidades que estejam insatisfeitas pelo mercado.

Montañó (2008) salienta que, apesar do importante papel que o Estado cumpre para a acumulação de capital, alguns aspectos que caracterizam o Estado Democrático de Direito – dentre eles as políticas e os serviços sociais e assistenciais – não podem ser creditados apenas à lógica capitalista. Eles também devem ser pensados como produto de muitas lutas e militância constante da população. No entanto, o Estado ora é pressionado a incorporar certas demandas como forma de frear uma ação que possa colocar em risco o sistema, ora antecipa estrategicamente outras ações para atenuar o conflito social.

De acordo com o autor, o Estado social é reduzido no que se refere às suas ações redistributivas e amplia-se naquilo que remete à repressão e criminalização da pobreza. No tocante à política social estatal, percebem-se algumas alterações: a) precarização em oposição ao preceito constitucional de qualidade; b) focalização contraditória com o aspecto de universalização; c) municipalização; e d) transformação do direito em benefício. Fatores que denotam a existência de um processo de privatização da política social, seguindo dois caminhos, conforme Montañó (2008, p. 34-35):

- 1) remercantilização, tornando os serviços oferecidos pelo Estado em mercadorias lucrativas, a partir do seu afastamento, ou da precarização e focalização das políticas sociais; 2) refilantropização, estimulando as ações de organizações da sociedade civil de caráter voluntário. Tem-se assim, como resultado: a) a retirada da dimensão do “direito de cidadania” da ação social estatal; b) a retirada da dimensão de universalidade e permanência dos serviços sociais; c) a política social perde seu papel redistributivo e volta a uma função compensatória [...]; d) A política social de assistência reassume um caráter assistencialista; e) contrata profissionais no âmbito municipal, com certa precarização das condições de trabalho.

Considerando essa assertiva, o autor acrescenta que outros dois processos centrais são desenvolvidos nesse contexto de crise e reestruturação do capital. Primeiro ocorre uma passagem das chamadas “lógicas do Estado” para as “lógicas do mercado e da sociedade civil”, ou seja, do âmbito público para o espaço privado, ambos identificados na abordagem liberal. E em segundo lugar, identifica-se o deslocamento da sociedade dos direitos do trabalhador para a sociedade dos direitos do consumidor.

Nesse quadro complexo, Montañó (2008) ressalta o surgimento de outra contradição que é a relação entre o público e o privado. Trata-se de um debate ideológico que setorializa a realidade social em três instâncias autônomas e dissociadas. O Estado e a esfera pública como primeiro setor, o mercado e a esfera privada como segundo setor e a sociedade civil, a esfera “pública não estatal”, como terceiro setor.

Percebe-se que essa divisão em setores livra o Estado de sua tensão interna entre suas funções privada e pública, deixando-o livre apenas para garantir a primeira – sua atribuição privada. O Estado volta a abandonar ou reduzir significativamente sua função pública, privilegiando e se concentrando em sua função privada para o capital. Citando Pereira (1996), Montañó (2008) entende que publicizar a ação social seria sua transferência para o chamado setor “público não estatal”, dando a ideia de que a única esfera verdadeiramente pública seria não estatal.

À luz do que foi exposto anteriormente, podemos observar na atualidade um intenso debate acerca das supostas potencialidades publicizadoras, democratizadoras e solidárias do chamado Terceiro Setor. A esse respeito, Montañó (2008, p. 39) acrescenta que:

[...] apenas o chamado Terceiro Setor conseguiria articular o público e o privado. A única diferença com o pensamento liberal é que neste há dois setores: o estatal e o mercado (como o não estatal, portanto, identificado incluindo a sociedade civil), ao passo que no pensamento dos autores do Terceiro Setor haveria três, e não dois setores, diferenciando aqui a sociedade civil do mercado. Se essa diferença é significativa, ela não é suficiente para superar a segmentação operada na totalidade social e a desarticulação entre público e privado nos âmbitos estatal e mercantil, supostamente apenas articulados no Terceiro Setor.

Refletindo a respeito das considerações do autor, podemos perceber que a discussão gerada no debate envolvendo o Terceiro Setor é contraditória. Nela misturam-se todas as organizações desse segmento como se fossem de origem privada, mas com finalidade pública. Montañó (2008), citando Pereira (1996), alega que essa questão fica ainda mais problemática quando consideramos o significado do termo “publicização”, para designar, na verdade, o processo de privatização dos serviços e das políticas sociais e assistenciais. De

acordo com o autor, esse processo de privatização, pautado na retirada do âmbito estatal e a consequente transferência para a sociedade civil e para o mercado, está relacionado diretamente com a ineficiência estatal, sua corrupção e seus déficits fiscais, situações forjadas pelo próprio sistema capitalista por intermédio do clientelismo eleitoral, o financiamento de obras e os créditos a fundo perdido para o capital.

Contribuindo com o debate, Demo (1997) destaca, como ponto favorável à LDB, a não pretensão de carregar a marca da rigidez. Questão facilmente verificada no Art. 71, inciso b, que defende a subvenção a instituições públicas ou *privadas* de caráter assistencial, desportivo ou cultural. Como se nota, a lei oferece um vasto campo de atuação do setor privado na educação, invariavelmente subvencionado por recursos públicos.

O autor destaca que, diante dessa maneira de ver os fatos, evidencia-se uma mudança de posicionamento típico da gestão nacional. Ocorre que, sob a ótica do conceito de escola em tempo integral, predominaria a tentativa de fazer da escola um Centro Comunitário, um ambiente potencializador de atendimento ampliado, inclusive por meio de muitas formas de assistência. A esse respeito, Demo (1997, p. 56) complementa:

A LDB não vê isso com bons olhos, porque parte de outro ponto de vista: a escola é uma entidade dedicada à educação, especificamente; incluem-se nela, algumas formas de assistências já reconhecidas, sobretudo, a merenda escolar, mas não está disposta a abrir a porta para alternativas ulteriores.

Essa citação contradiz o que temos presenciado na escola pública, que vem experimentando a terceirização do processo de formação continuada de professores, merenda, segurança, recursos didáticos, transporte, até a inserção de um sem número de programas no cotidiano escolar. O autor reconhece que:

É difícil decidir essa problemática. Entretanto, se tomarmos em mente a tendência a progredir na direção da escola em tempo integral, talvez se possa aventar que, no futuro, a escola, sem deixar de ser antes de mais nada um lugar privilegiado da aprendizagem formal e política, admitirá todos os apoios possíveis e imagináveis, nessa direção, até mesmo assistenciais. Nesse sentido, emerge uma contradição na Lei, porque, acenando com a expansão progressiva da escola de tempo integral, deverão fazer parte do tempo integral atividades educativas como esporte, cultura, e também assistenciais, desde que sempre a serviço da aprendizagem. Ademais, essa postura receberia apoio de qualquer visão que se queira interdisciplinar, como já é o caso da Educação Infantil. O desenvolvimento integral da criança não se restringe à pedagogia. (DEMO, 1997, p. 56)

A citação acima nos faz refletir a respeito das práticas corporais que vêm se somando aos currículos educacionais pelo país afora. Os projetos e programas desenvolvidos no contraturno escolar ganham *status* de atividade complementar, tencionando uma política

de educação integral em prol de uma suposta melhoria dos níveis da educação nacional, aspecto que questionamos, mas que, em contrapartida, conta com o aval da sociedade que, pautada no senso comum, apoia quase que irrestritamente a proposta de ensino integral em nossas escolas.

O ponto crucial nessa questão é verificarmos os propósitos dessas atividades na escola, bem como o planejamento delas frente ao projeto pedagógico das unidades escolares onde se inserem, sobretudo no que concerne à ampliação de possibilidades educativas oferecidas aos alunos que participam das atividades aqui referenciadas. Podemos também nos perguntar se a escola seria o melhor local para a inserção desses projetos.

A pesquisa de Chaim Jr. (2007), realizada com um grupo de jovens de uma comunidade na cidade de São Paulo, pode nos ajudar a pensar outras configurações para esse fenômeno. O autor destaca que, para o grupo pesquisado, “estar e conversar” com os amigos se constitui em uma das relações mais valorizadas para o grupo e essa sensação independe do local onde isso venha a ocorrer. Independente das práticas em que estão envolvidos, a satisfação dos participantes ocorre em função do desejo de estar juntos, considerando a relação de prazer que essa situação proporciona.

Para o autor, a representação de pertencimento dos alunos diante do fato de estar com os amigos, em um ambiente informal, encontra-se acima de qualquer outra situação que a escola pode proporcionar. A esse respeito, Chaim Jr. (2007, p. 83-84) acrescenta:

Apesar da constante relação estabelecida pela sociedade entre escolaridade com oportunidades de vida futura, a cultura eminentemente escolar, isto é, os saberes que ao longo do tempo foram transmitidos pela instituição educativa, conforme apreendemos, parecem ter pouco significado para o momento que estão vivendo. Em nenhuma ocasião qualquer dos participantes fez referência aos conteúdos tradicionalmente veiculados na escola. Em contrapartida, as relações travadas com os professores no interior da instituição parecem ser bem mais importantes.

As descobertas do autor nos possibilitam questionar a inserção dos projetos esportivos sociais no interior das escolas, sob a alegação de que o jovem necessita de atividades dirigidas no contraturno escolar para não ficar “na rua sem ter o que fazer”.

Somando-se os fatos de que as atividades desenvolvidas na escola (formais e/ou informais) estão orientadas pelo projeto pedagógico, por isso dependem de certa formalização em suas intenções e que nos achados do autor os alunos destacam sua preferência pelas atividades informais, independentemente dos locais ou das práticas corporais, podemos supor que existem outros locais onde as atividades preconizadas pelos



projetos analisados lograriam maior pertencimento, pelo fato de proporcionar, nas palavras do autor, “o estar juntos e a conversa”.

Entretanto, lembramos que a articulação dessas iniciativas ao projeto pedagógico escolar apoia-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais que, de acordo com o estudo de Gramorelli (2007), apontam para uma base nacional comum e uma parte diversificada. A primeira é considerada um conjunto de conteúdos mínimos obrigatórios das disciplinas escolares, articulados com a vida mais ampla, visando o exercício da cidadania; e a segunda, que envolve conteúdos complementares, selecionados pelos diferentes sistemas de ensino e unidades escolares, oferece a possibilidade de que as escolas considerem a relevância social de um dado conhecimento, a realidade do contexto particular em que se encontra, as características e necessidades da sociedade local e global, a cultura em âmbito geral, entre outras questões. De acordo com a lei, a parte diversificada deverá sempre articular-se à proposta pedagógica da escola, fato que reforça nossa preocupação, visto que não tem sido possível constatar essa articulação nos projetos analisados até o momento.

Considerando essa assertiva e realizando um exercício de análise bem simples, podemos constatar que nem sempre é possível identificar essa articulação prevista na lei. Em trabalho anterior (SILVA, 2007), pudemos perceber que a inserção de muitos programas e projetos dessa natureza não pressupõe sequer um diálogo com o projeto escolar. Essa ação cria um currículo à parte, de certa forma “marginal” ao currículo em curso na escola, contradizendo a unidade que legalmente deve existir em torno do projeto pedagógico e dos objetivos da escola.

Outra questão muito pertinente relaciona-se com os investimentos destinados à educação. Dialogando com Demo (1997), percebemos que a transferência direta de verbas para estados e municípios investirem na educação cria certa polêmica em relação à hierarquia entre essas instâncias e o governo federal. Por outro lado, o Ministério da Educação possui, a seu favor, muitos argumentos relacionados ao mau uso dos recursos destinados. O autor assevera: “Sem dúvida, a autonomia da escola é feita de inúmeras facetas, não podendo faltar, entre elas, alguma base financeira” (p. 57).

Muitas são as dificuldades financeiras enfrentadas pelas escolas públicas em todo o país. Diante disso, a inserção das atividades extra-aulas também acentua essa contradição. Recursos específicos destinados para determinadas atividades oferecem grande suporte para sua realização. Fato nem sempre possível na escola, no período regular de aula. No entanto, os alunos que frequentam tanto as atividades dos programas como as do curso regular são os mesmos. Tendenciosamente, a comunidade escolar é levada a atribuir um juízo

de valor de melhor qualidade para um e menor para outro, reforçando o desempenho e a eficácia das iniciativas das atividades informais frente às realizadas regularmente na escola.

A fim de ilustrarmos e referendarmos a argumentação presente no corpo do texto, relacionamos abaixo alguns dos programas pautados na promoção do esporte na infância e adolescência promovidos pelo Estado e que fizeram parte de estratégias políticas de massa para minimizar as áreas de tensão socioeconômica.

- a- Esporte para todos: implementado pelo Governo Federal Militar entre 1970 e 1980;
- b- Programa adote um atleta – PADOTE: criado pelo Centro Olímpico em São Paulo e incorporado ao Programa Esporte para Todos a partir de fevereiro de 1976;
- c- Oficina de esporte: criado pela Secretaria Municipal de Esportes de São Paulo em 1981;
- d- Programa de integração esportiva – PRIESP: criado pela Fundação Roberto Marinho, iniciando suas atividades no Rio de Janeiro em janeiro de 1979;
- e- Recriação: lançado pelo Ministério da Previdência e Assistência Social em 1988;
- f- Esporte solidário: lançado pelo Governo Federal de Fernando Henrique Cardoso em julho de 1998;
- g- Esporte na escola: criado pelo Governo Federal de Fernando Henrique Cardoso por meio da portaria nº 731 de 21 de junho de 2001;
- h- Escola da família: criado pelo Governo Estadual de São Paulo na gestão de Geraldo Alckimin, sendo iniciado em 2000 como Parceiros do futuro e, a partir de 2002, como Escola da família;
- i- Segundo tempo: implementado pelo Governo Federal de Luís Inácio Lula da Silva a partir de fevereiro de 2003;
- j- Caravana do esporte: implementado a partir de 2005; e
- l- Projeto Rexona/Ades: realizado pelo Instituto Educação e implementado nas escolas mediante parcerias com as Secretarias de Educação de diversas cidades e estados a partir de 1997.

Ao analisarmos os documentos que sustentam esses projetos, podemos perceber que todos eles possuem algumas marcas em comum que os caracterizam. São voltados prioritariamente aos pobres; têm como base de desenvolvimento o conteúdo esportivo; atuam diretamente com a família mediante a participação dos familiares e responsáveis em atividades pontuais; e subvencionam lanches e uniformes aos participantes.

Vieira (2001) assevera que, mesmo diante do estabelecimento de algumas ressalvas incluídas na legislação, a possibilidade de destinar recursos públicos para outros fins, que não a educação pública especificamente, foi mantida. O autor reforça a importância de lembrarmos que, em sintonia com os dispositivos constitucionais, a LDB abre a possibilidade de que os recursos públicos possam ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas.

O confronto entre os artigos 20 e 77 permite constatar que a abertura à concessão de recursos públicos ao ensino privado é bastante elástica. No limite, praticamente qualquer instituição é passível de receber recursos. (p. 77)

Na esteira da flexibilidade tratada no parágrafo anterior, consideramos importante a observação do autor com relação à inclusão na LDB da “capacidade de autofinanciamento” como uma condição da iniciativa privada. A esse respeito, o autor observa que a lei nada mais faz do que reiterar algo que está definido na Constituição. Nessa direção, fica estabelecido como as diferentes categorias de escola podem receber recursos públicos (Art. 77, inciso I a IV), mediante algumas exigências:

I. comprovem finalidade não lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto; II. apliquem seus excedentes financeiros em educação; III. assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades; IV. prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos. (LDB *apud* VIEIRA, 2001, p. 78)

Dentre outros pontos da lei, merece destaque a ênfase dada à autonomia da escola, tanto pedagógica quanto administrativa. De acordo com Demo (1997), essa temática encontra-se explícita no Art. 14 e está regida pelos seguintes princípios: “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (LDB *apud* DEMO, 1997, p. 63).

Alinhando as considerações do autor ao nosso projeto, ressaltamos a abertura da lei para que cada escola possa construir seus próprios currículos. Nos dias atuais, percebemos que mesmo diante dessa abertura legal e da suposta autonomia da escola, ainda é comum encontrarmos algumas ações e atividades que acontecem na escola à revelia de sua vontade, fato que denota uma “invasão” do currículo e da autonomia tratada na lei em referência, e muitos são os movimentos que continuam colonizando o currículo. Invariavelmente as ações na escola tendem a priorizar as facilidades administrativas (fazer

funcionar a burocracia) em detrimento de um trabalho mais apurado, na direção e no compromisso com o desenvolvimento de um currículo verdadeiramente planejado para cada escola.

Retomando a Constituição de 1988, podemos avaliar que a LDB também não conseguiu ainda fazer valer-se, ou seja, mesmo diante do aparato legal que dá autonomia às escolas para planejar suas ações em função das suas necessidades, é possível verificar nas escolas que ainda ocorrem algumas ações em seu interior em detrimento da vontade e necessidade dos coletivos que realizam (ou deveriam realizar) a gestão escolar.

Com base nessa breve análise, recorremos a Gramorelli (2007) para afirmar que as discussões para instituição de um novo fazer na educação brasileira passaram pelos dispositivos legais contidos na Constituição de 1988, na LDB em 1996, pelas indicações obrigatórias das Diretrizes Curriculares Nacionais, entre outros. Vale ressaltar a importância da possibilidade de dialogarmos criticamente com esses dispositivos legais e suas possibilidades de atuação na construção do currículo escolar.

No entanto, como nos explica Demo (1997), se por um lado a lei trouxe muitos ganhos e benefícios à educação nacional como o compromisso com a avaliação consagrada como parte central da organização da educação nacional, prevista nos artigos 8º e 9º; o direcionamento de investimentos financeiros para a valorização do magistério; a parte que trata da educação infantil que mesmo sendo tímida foi uma inovação; um cuidado insistente a respeito da cobertura escolar obrigatória no ensino fundamental; a ênfase dada à gestão democrática constante no artigo 14; a autonomia na elaboração da proposta pedagógica, entre outras. Por outro, abriu várias possibilidades da utilização das verbas públicas por outros segmentos da sociedade. Diante desse quadro, é possível perceber que se abre o caminho para que o governo coloque em cena outros atores para atuar na educação. Referimo-nos às ONGs e outras instituições que vem ampliando sua atuação no âmbito da sociedade civil.

Fato que, além da intenção de diversificar as propostas de atividades e ampliar o tempo do aluno na escola, também exerce um papel ideológico que, segundo Apple (2001), vai atuar na produção das identidades dos alunos e para a produção de uma política de formação da identidade. Nesse aspecto, torna-se importante analisarmos as representações que se estabelecem a partir das relações público e privado, bem como a política de identidade que está contida nessa proposta.

## **2.2 – A EXPANSÃO DO TERCEIRO SETOR E DA RELAÇÃO PÚBLICO E PRIVADO NO CONTEXTO SOCIAL BRASILEIRO**

Discutir a inserção das ONGs e dos projetos sociais nas escolas públicas paulistanas pressupõe necessariamente uma análise da expansão do Terceiro Setor<sup>11</sup> no contexto social e político nacional. Seguindo as considerações de Peroni (2008), é possível identificar várias ações desse segmento no interior da escola, que vão desde a formação contínua dos professores até a implementação de projetos sociais de diversas características, inclusive aqueles com foco no desenvolvimento das práticas corporais, objeto desta pesquisa. Para a autora, ao assumirmos parte desse contexto, a função social da escola deve ser repensada, pois para os setores ligados ao capital, a educação é vista como ferramenta da reestruturação produtiva, atuando para formar a mão-de-obra para atender às novas exigências dos setores produtivos e também uma nova cultura atrelada à vida contemporânea, na qual o mercado figura como parâmetro de qualidade.

Conforme discutido anteriormente, essas práticas foram favorecidas pela Constituição de 1988 e pela LDB 9.394/1996, que possibilitaram um novo contexto político, econômico e educacional na sociedade brasileira.

### **2.2.1 – As articulações do desenvolvimento do Terceiro Setor com as políticas de Estado neoliberal**

Iniciamos com um balanço do neoliberalismo feito pelo historiador Perry Anderson (1995) que, citado por Behring (2007), aponta que os processos ocorridos entre o final dos anos 1980 e início dos 1990, que resultaram nas altas taxas de lucro do capitalismo mundial, não reverteram em investimento e crescimento econômico real. Esse grande volume de capital não tem pátria, fica flutuando no espaço sempre à espera de um “porto seguro” para se instalar por um tempo e colher as melhores taxas de juros e lucro fácil. No primeiro sinal de dificuldade, levanta voo novamente à procura das mesmas facilidades e garantias, sempre contando com o consentimento dos governos nacionais. Enquanto isso, milhões de pessoas vivem nesses mesmos países em precárias condições de vida.

A respeito dessa questão, Gramorelli (2007), citando Frei Beto (2005), assegura que o neoliberalismo é o novo caráter do velho capitalismo, sistema em que a

---

<sup>11</sup> Conjunto de entidades públicas não estatais, mas regido pelo direito civil privado. O processo de publicização assegura o caráter público, mas de direito privado da nova entidade (Bresser-Pereira *apud* MONTAÑO, 2007, p. 43).

economia e a vida social são direcionadas pelo poder do mercado. Nessa visão, o capitalismo transforma tudo em mercadoria, incluindo a força de trabalho. Entra em curso a mercantilização dos serviços essenciais como saúde, educação, fornecimento de água e energia e muitos bens simbólicos, tudo atrelado aos pressupostos do neoliberalismo.

Behring (2007, p. 189) relembra que Victor Hugo, em *Os miseráveis*, dizia: “É preciso que a sociedade volte os olhos para essas coisas, já que é ela que as faz”. Conclui dizendo que a princípio tudo indica que a sociedade ainda não atendeu ao seu chamado. No entanto, se a sociedade não vem cumprindo de forma macro com seu compromisso em prol de uma vida coletiva e melhor de forma focalizada e pontual, ela vem assumindo a cada dia um papel expressivo nas questões pertinentes à inclusão social. Essa atuação tem alcançado, nas organizações não governamentais traduzidas nas ações do Terceiro Setor, um papel protagonista no exercício da política social nacional, amplamente divulgado e apoiado, tanto pelos governos como pelo setor privado e a sociedade de forma geral. O senso comum instalado advoga favoravelmente a essas iniciativas, tanto na escola como fora dela.

Como não conseguimos entender qualquer processo histórico de forma homogênea, no caso da análise das ONGs, não será diferente. Se existe o espaço da crítica e do enfrentamento, também enxergamos seus defensores e supostos ganhos para a sociedade. Diante disso, ressaltamos, nas palavras de Carvalho (1995), que a organização voluntária da cidadania vem pautando as ações do chamado Terceiro Setor em todo o mundo, inclusive no Brasil. De acordo com seus defensores, essa atitude pode ser uma forma de democracia futura. Em seu livro *Autogestão: o nascimento das ONGs*, essa autora afirma que, desde o fim dos anos 1960, a ideia de autogoverno entrou de forma crescente na pauta das discussões políticas em todas as partes do mundo. Nos países ricos, surgiram em todos os cantos grupos organizados de pessoas que, com base na vivência cotidiana compartilhada, começaram a administrar diretamente a vida comunitária. Em menos de dez anos, esses grupos atingiram um padrão de organização que os diferenciava das entidades políticas e sociais que até então imperavam como veículos de participação e da integração da cidadania no contexto da sociedade civil.

Essas instituições estabeleceram-se por volta dos anos 1970 nos países desenvolvidos e rapidamente espalharam-se por todo o mundo como uma expressão de saída para a crise de governabilidade instalada no sistema mundial.

Carvalho (1995), em estudos desenvolvidos em 1981 nos Estados Unidos, aponta que percebeu uma série de associações que colocavam em prática uma forma de autogestão que estava além de um exemplo de associativismo com base em interesses

próprios, típico do modelo democrático norte-americano que sempre imperou nesse tipo de ação. Essas organizações voluntárias da cidadania significavam uma forma de democracia futura, a partir do deslocamento do poder centralizado.

Nessa época, as organizações não governamentais – ainda chamadas de *grassroots* – eram apenas algumas organizações exemplares, formadas à margem da democracia representativa. Ao estudar tais organizações, a autora compreendeu o componente crítico contido nessa forma de autogoverno, projetando-o teoricamente como uma condição de governabilidade para o século XXI.

A descrição dessas *grassroots* norte-americanas coincide com a descrição do nascimento das ONGs, associações voluntárias de cidadania, que estão espalhadas no mundo contemporâneo por toda parte.

Na esteira da proliferação de projetos sociais e da atuação de diversas instituições no meio social, Soares (*apud* Montañó, 2007) alega que a discussão envolvendo o Terceiro Setor na contemporaneidade nos leva a refletir sobre as injustiças sociais a que grande parcela da população encontra-se obrigada a sobreviver em nosso país e, também, em toda a América Latina.

O debate hegemônico que sustenta as ações do Terceiro Setor – sobretudo, no tocante ao financiamento público, seus pressupostos e promessas – denunciam as mazelas sociais causadas pelas políticas neoliberais, que se encontram a cada dia mais evidentes. Entretanto, se de um lado os estragos causados por essa política saltam aos olhos, por outro, as medidas compensatórias propostas e executadas por seus idealizadores sequer têm conseguido minimizar as precárias condições de vida da população a que se destinam.

A autora destaca que, diante desse quadro complexo, ao invés de ocorrer uma mobilização em prol de estratégias que tencionem a constituição de uma rede universal de proteção social, explicitando o dever do Estado no que tange à garantia dos direitos sociais assegurados por lei, o que se percebe é um retrocesso para uma concepção de bem-estar pertencente ao âmbito do privado. Nessa visão, famílias, comunidade, instituições religiosas e filantrópicas devem se responsabilizar pelo bem-estar, numa rede de solidariedade que possa proteger os mais pobres.

De acordo com Soares (*apud* Montañó, 2007), essa concepção tem no Terceiro Setor sua versão mais sofisticada, dominado pelas organizações não governamentais e custeado por recursos públicos, via financiamento governamental. A natureza de atuação dessas instituições é extremamente diversificada em nosso país. A autora chama atenção para as ações focalizadas desenvolvidas por essas organizações, alegando que é justamente o

caráter substitutivo e não complementar que desmascara as supostas “parcerias” entre o Estado e a sociedade. Como consequência, abandona-se a constituição de redes públicas permanentes capazes de oferecer bens e serviços, na qual estes são mais necessários. Os programas nacionais e regionais são substituídos por ações locais, incapazes de oferecer uma cobertura satisfatória que se coadune com as necessidades das pessoas, sobretudo, aquelas expostas a situações de pobreza e exclusão extrema. Diante desse quadro, acrescenta: “Caímos no reino do ‘minimalismo’, onde pequenas soluções *ad hoc* são mostradas como grandes exemplos pelo governo e pela mídia” (p. 12).

Consideramos relevantes as considerações de Costa (2001) a esse respeito. Ele destaca uma experiência vivida na coordenação de um programa desenvolvido na prefeitura do município do Rio de Janeiro entre os anos 1987 e 1988. Trata-se de uma ação e extensão do acesso à escolaridade para populações privadas desse benefício. O autor expõe que programas dessa natureza:

[...] com aspiração participativa, forjam um modelo específico de ação estatal, produz ou promovem novos atores sociais, reforçam algumas elites políticas, geram impactos variáveis sobre os sistemas educacionais constituídos e, sobretudo, tornam-se uma peça destacada nos discursos políticos de alguns governos. (p. 42)

Tudo isso independente da linha de gestão implementada, do estabelecimento de objetivos norteadores do programa, bem como seu cumprimento. O autor destaca que as críticas e restrições a iniciativas que se encaixem nesse perfil costumam ser tímidas, pois o discurso a seu favor, sobretudo no que tange ao foco dado à participação como aspecto central da democracia, tende a ser referendado no contexto contemporâneo pela maioria dos atores mais ativos nas arenas políticas com poder de decisão.

Por outro lado, Costa (2001, p. 42) advoga que:

[...] se a distribuição de encargos pelo Estado em direção a empresas privadas é alvo de ferrenha oposição por parte de grupos políticos que combatem as políticas de privatização, a mesma distribuição de serviços públicos entre associações comunitárias, ou as chamadas ONGs, não é objeto do mesmo tipo de reação acalorada. [...] Parece haver uma quase unanimidade em torno de políticas – as mais diversas – encetadas para ampliar a incorporação, o prolongamento da permanência ou a mudança em padrões no atendimento educacional de populações historicamente alijadas (ou muito precariamente incluídas) de tal direito elementar.

Considerando essa questão, Montañó (2007) assevera que, além do fenômeno que se oculta por trás dessa denominação de Terceiro Setor como benfeitor social dos pobres e de sua funcionalidade para o desenvolvimento do projeto liberal, inserido no



atual processo de reestruturação do capital, essa investida configura-se numa questão muito forte e relevante para o entendimento da vida social contemporânea. Contribuindo com essa discussão, Soares (*apud* Montañó, 2007, p. 13) dispara:

[...] estamos diante de um movimento muito maior de reestruturação do capital que concentra o dito e fragmenta o social. Globalização só para o grande capital. Do trabalho e da pobreza, cada um que cuide do seu como puder. De preferência com Estados fortes para sustentar o sistema financeiro e falidos para cuidar do social.

Entendemos serem pertinentes a essa discussão os achados de Behring (2007). Ela aponta que as mazelas da globalização como a pobreza e a injustiça social crescente são consequências do caráter de ajuste estrutural proposto pelos organismos internacionais. Nessa proposta, as economias nacionais devem adaptar-se às novas condições da economia mundial. É por conta desse fator que os mesmos organismos já admitem o custo social e político do ajuste – a governabilidade. Tanto que passaram a ter preocupações em relação ao visível crescimento da pobreza e a consequente decadência dos indicadores sociais nos países que partilham a receita econômica do BIRD e do FMI.

Montañó (2007) acrescenta que, se por um lado, é possível identificar um fenômeno que envolve um número significativo de organizações e instituições, destacando-se as ONGs, as Organizações Sem Fins Lucrativos (OSFL), Instituições Filantrópicas, Empresas Cidadãs, entre tantas outras e os sujeitos individuais (voluntários ou não), por outro, o Estado também está diretamente envolvido como um ator de destaque na promoção do chamado Terceiro Setor, tanto no que diz respeito ao plano legal, quanto à esfera financeira. Como contrapartida, percebe-se que o Estado sai de cena no que tange às suas responsabilidades no trato das questões sociais. Sempre que isso acontece, as alegações abarcam a deficiência financeira do Estado para arcar com tantos encargos e obrigações em um país de dimensões continentais.

Diante desse contexto, o autor estabelece como cerne da questão o papel ideológico contido no debate envolvendo o Terceiro Setor, com propósitos claramente funcionais aos interesses do capital no processo de reestruturação neoliberal.

Por conta disso, as questões envolvendo o processo de mudanças, tanto ocorridas como as que se encontram em curso, referentes às perdas de direitos de cidadania por serviços e políticas sociais, afetam profundamente tanto os setores mais carentes como o conjunto dos trabalhadores. Montañó (2007) acrescenta que, em sentido semelhante, o

Serviço Social, que tem nas políticas sociais sua base de sustentação funcional/ocupacional, tende a ser significativamente golpeado por esse processo.

O autor exemplifica em seus comentários que o ponto de partida para entendermos melhor esse fenômeno é nos concentrarmos no processo de reestruturação do capital após os anos 1970, orientado em acordo com os princípios neoliberais. No caso particular da América Latina, chama atenção para os ditames do denominado Consenso de Washington, atrelado à flexibilização dos mercados nacional e internacional, das relações de trabalho, da produção, do investimento financeiro, do afastamento do Estado das suas responsabilidades sociais e da regulação social entre capital e trabalho. Permanece como instrumento de consolidação hegemônica do capital, mediante seu papel central no processo de desregulação e contrarreforma estatal, na reestruturação produtiva, na flexibilização produtiva comercial, no financiamento ao capital, particularmente financeiro.

Montaño (2007) acrescenta que devemos conceber esse debate como um fenômeno que, promovido por setores ligados ao capital, encaixa-se perfeitamente no projeto de desmonte da atividade social estatal e de reformulação das responsabilidades sociais no trato da questão social. Uma possibilidade de rompermos com essa lógica parte do processo que nos conduz à desmistificação dos fenômenos nela engendrados, tarefa que não nos parece fácil dada a complexa rede que a sustenta.

Na visão de Gentili (1998), o Consenso de Washington não traduz de fato um “consenso”, pois o autor nos adverte para uma “falsificação do consenso”. Essa afirmação parte da premissa de que não parece muito sério pensar, mesmo como suposição, que as políticas neoliberais sejam planejadas por um reduzido grupo de malignos conspiradores da ordem internacional. Ou seja, pensar na ideia de um acordo unânime entre nações ou grupos que negociam questões de interesse comum pode remeter a muitas situações, menos a um “consenso”. Indo adiante, o autor acrescenta que:

As nada discretas e certamente pouco pacíficas maneiras de persuasão que foram utilizadas na América Latina, para ‘impor’ o citado ‘consenso’, têm bastante pouco a ver com aquilo que geralmente denominamos sob esse nome. Se a hipótese da conspiração é falsa, não é menos falsa a confiança daqueles que suspeitam de que o triunfo do capitalismo tenha trazido consigo a difusão de uma série de certezas universais que podem assentar as bases de um acordo global orientado a garantir o desenvolvimento dos povos. (p. 29)

Concordamos com as análises de Gentili (1998), para quem o Consenso de Washington se alinha ao processo de hegemonia neoliberal no contexto da globalização. Assim, na mesma direção de qualquer processo hegemônico, não está reduzido apenas para a

construção de uma política de fabricação do consentimento, pois também se traduz numa expressiva ferramenta de coerção, atuando, sobretudo, simbolicamente.

Diante dessa assertiva, são importantes as ponderações de Montaño (2007), quando diz que a mobilização da sociedade contra a fome e a miséria é muito importante e muitos programas e ações solidárias têm se destacado nesse cenário. No entanto, o problema identificado é que invariavelmente são ações emergenciais que atuam de forma imediata e assistencialista, não resolvendo a médio e longo prazo os problemas que visam combater.

Essa situação gera uma relação de dependência da população atendida às instituições promotoras dessas ações, despertando a crença de que as pessoas devem concentrar todos seus esforços de reivindicações e as lutas sociais nessa direção, esquecendo, assim, as conquistas sociais garantidas pela intervenção e no âmbito do Estado e apostando prioritariamente nas ações dessas organizações da sociedade civil. Esse tipo de comportamento anula, na visão do autor, o processo democratizador numa dimensão diferente: no lugar de lutas por direitos que mobiliza a sociedade em prol do bem comum, temos atividades de ONGs e fundações que defendem de forma focalizada as consequências das injustiças que se abatem sobre determinados grupos sociais, sem combater as causas que as fabricam. Montaño (2007) destaca que a lógica neoliberal, ao se utilizar das abordagens hegemônicas de convencimento por intermédio do Terceiro Setor, configura-se analogicamente como um verdadeiro “canto da sereia”.

Frente a essas afirmações, o autor destaca a indução da imagem ideológica de uma esfera pública inoperante, considerada naturalmente como burocrática, ineficiente, precária e corrupta e de um santificado setor, supostamente mais ágil, eficiente, democrático e popular (a imagem de uma sociedade civil traduzida em Terceiro Setor). Assim, a desobrigação estatal em dar respostas às sequelas da questão social seria compensada pela ampliação dos sistemas privados. No que concerne à atuação responsável no combate às desigualdades sociais, o governo adota uma política de “Estado mínimo”. No entanto, na ação simbólica, busca suas parcerias e amplia, mesmo que de forma precária, suas ações, estabelecendo uma política de “Estado ampliado”. A esse respeito, Montaño (2007) acrescenta que:

[...] o objetivo de retirar o Estado (e o capital) da responsabilidade de intervenção na “questão social” e de transferi-los para a esfera do “terceiro setor” não ocorre por motivos de eficiência (como se as ONGs fossem naturalmente mais eficientes que o Estado), nem apenas por razões financeiras: reduzir os custos necessários para sustentar esta função estatal. O motivo é fundamentalmente político-ideológico: retirar e esvaziar a dimensão de direito universal do cidadão quanto a políticas sociais (estatais)

de qualidade; criar uma cultura de autoculpa pelas mazelas que afetam a população, e de autoajuda e ajuda mútua para seu enfrentamento; desonerar o capital de tais responsabilidades, criando, por um lado, uma imagem de transferência de responsabilidades e, por outro, a partir da precarização e focalização (não universalização) da ação social estatal e do “terceiro setor”, uma nova e abundante demanda lucrativa para o setor empresarial. (p. 23)

Bresser-Pereira (2007) menciona que as políticas neoliberais trouxeram problemas sociais que os políticos da Nova Direita não sabem como enfrentar. Esse autor cita John Gray (1997, p. 3) que diz que: “a hegemonia, dentro do pensamento e da prática conservadora da ideologia neoliberal, teve o efeito de destruir o conservadorismo como projeto político viável em nosso tempo”. Por isso, são necessárias outras formas de governar e controlar as pessoas, principalmente buscando a formação do consenso. Eis aí o papel funcional desenvolvido pelos projetos sociais e pelas ONGs, já descritos anteriormente, operando na fabricação do consenso.

De acordo com Gentili (1998), merece destaque uma constatação, na qual, numa era de globalização do capital, também se globalizam os intelectuais a seu serviço, o que ressalta com essa assertiva o fato da participação determinante do professor espanhol César Coll na globalização da pedagogia exportada no pacote pedagógico do Consenso de Washington. Atores como ele souberam tirar vantagens expressivas oferecidas pela globalização intelectual, transformando-se em consultores versáteis, disponíveis para qualquer tipo de reforma. Sempre colocando a educação a serviço das políticas econômicas nos mais diferentes e variados níveis e modalidades.

Nessa direção, os achados de Oliveira e Haddad (2001) nos ajudam a melhorar nossa compreensão quando afirmam que vem crescendo o interesse de boa parte dos grupos empresariais e do capital, em geral, nos rumos e no controle das orientações e do atendimento educacionais. Há uma infinidade de institutos e fundações de empresas privadas, muitas constituídas com base em isenções fiscais, que mantêm, quase todas, a educação como uma de suas atividades principais.

Esse cenário é clarificado pela pesquisa realizada em 2002 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA – sob o título *As fundações privadas e associações sem fins lucrativos no Brasil*. O estudo inédito ainda teve parceria com a Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais – ABONG – e o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas – GIFE – sobre as fundações privadas e as associações sem fins lucrativos no Brasil.

A pesquisa oferece um retrato das fundações privadas e associações sem fins lucrativos para o exercício de 2002, detalhando, dentre outras questões, quantas são, onde estão, qual a idade, qual o porte, o que fazem e quantos assalariados empregam. Foram identificadas 276 mil instituições privadas e sem fins lucrativos, que empregam 1,5 milhão de pessoas, pagando salários e outras remunerações no valor de R\$ 17,5 bilhões. O estudo foi realizado a partir do Cadastro Central de Empresas – CEMPRE –, que cobre o universo das organizações inscritas no Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica – CNPJ –, do Ministério da Fazenda, que no ano de referência declararam ao Ministério do Trabalho e Emprego exercer atividade econômica.

A região Sudeste concentra 44% das fundações e associações, sendo que apenas o estado de São Paulo tem 21% das entidades e Minas Gerais, 13%, o que representa um terço das organizações existentes no Brasil. A grande maioria (62%) das associações sem fins lucrativos foi criada a partir dos anos 1990. As entidades sediadas no Norte e Nordeste são bem mais jovens que as do Sul e Sudeste. A cada década se acelera o ritmo de crescimento, que foi de 88% de 1970 para 1980; de 124% de 1980 para 1990 e, apenas de 1996 para 2002, de 157%.

De modo geral, o conjunto é formado por milhares de organizações muito pequenas e por uma minoria, que concentra a maior parte dos empregados do setor. Aproximadamente 77% delas não têm sequer um empregado. Pode-se levantar a hipótese de que parcela significativa dos serviços prestados por essas organizações é realizada por meio de trabalho não remunerado ou informal. Por outro lado, cerca de 2.500 entidades (1% do total) absorvem quase um milhão de trabalhadores. As organizações voltadas para a promoção do desenvolvimento e da defesa dos direitos, que engloba centros comunitários, associações de moradores e de defesa de grupos específicos ou de minorias, tiveram um crescimento grande na última década, tendo quadruplicado seu número, entre 1996 e 2002, ao passar de pouco mais de 11 mil associações para 45 mil.

O estudo constata ainda a repercussão dos movimentos sociais mais recentes, que se refletiram no grande aumento das entidades ligadas ao meio ambiente e à proteção animal na última década, passando de 389 entidades em 1996, para 1.591 em 2002. As organizações que prestam serviços em saúde e educação estão entre as mais antigas, particularmente hospitais e escolas de ensino médio, tendo 70% delas sido criadas antes da década de 1990 e estando dois terços delas concentradas na região Sudeste. As duas áreas, saúde e educação, empregam mais da metade (52%) do total de pessoas ocupadas em entidades sem fins lucrativos. As entidades que prestam serviços na educação infantil, como

creches e pré-escola, contam com poucos assalariados, numa média de sete empregados por instituição, enquanto as organizações de ensino superior têm uma média de 121 assalariados cada uma.

Saúde e educação, embora empreguem 52% (798.855 pessoas), representam apenas 8% do total de entidades. São 3.798 atuando em saúde e 17.493, em educação. As maiores discrepâncias salariais, dentro dos grupos, estão na área de defesa dos direitos, com os trabalhadores das áreas de treinamento recebendo, em média, dez salários mínimos mensais e os das associações de moradores, dois salários mínimos. Também na educação superior, os trabalhadores de faculdades e universidades ganham 7,6 salários, três vezes mais que os empregados em instituições que oferecem educação infantil. De modo geral, os salários são maiores conforme o tamanho das organizações e, as de maior porte são, também, as que demandam mão-de-obra mais qualificada como hospitais, escolas e universidades.

Oliveira e Haddad (2001) destacam que, se por um lado, esse fato aponta para um compromisso social por parte do capital, por outro, aponta também para uma crescente abstenção do setor público com a educação, o que coloca em risco as bases para a construção da democracia social brasileira.

Dando prosseguimento à argumentação, Bresser-Pereira (2007) assevera que, dentre os fundamentos macroeconômicos, merece especial atenção a segurança e lucratividade dos investimentos, fator primordial no sistema capitalista. O poder de veto que os capitalistas possuem sobre políticas econômicas deriva do fato de que eles definirão seus focos de investimentos, dependendo da confiança nas instituições e na administração que os abriga. Ou seja, eles só definem seus investimentos se puderem esperar retornos seguros e em grande escala.

As assertivas anteriores reforçam que mesmo os governos de esquerda aprenderam rapidamente que não há governo viável se os capitalistas não investirem, por isso, também, adotaram a política de apoio aos projetos desenvolvidos por instituições privadas, o aporte de verba pública para esse fim, o desconto de impostos para a promoção de ações sociais, entre outras. A ascensão dos investimentos privados em projetos sociais também se desenvolve atrelada a essa lógica, do contrário, se não houvesse lucro, também não haveria investimentos nos projetos sociais que atualmente já se constituem como um “mercado social”.

Bresser-Pereira (2007, p. 513) destaca que:

Se esta visão apontar na direção correta, por que não poderemos ter um mercado controlado e uma sociedade socialista? Uma sociedade na qual as

organizações públicas não estatais serão participantes cada vez mais importantes do mercado, embora quase sempre financiadas pelo Estado ao produzir serviços sociais.

Diante desse cenário, são relevantes os apontamentos de Montañó (2007), nos quais podemos constatar que Bresser-Pereira caracteriza a primeira onda de reformas, nos anos 1980, como neoliberal – orientada numa aliança entre a direita conservadora e ultraliberal e a de centro-direita. Essa geração de reformas, em função da crise fiscal, estaria perseguindo a ideia do Estado Mínimo, razão pela qual o autor identifica como um ajuste estrutural macroeconômico. Essa aliança neoliberal determina as reformas orientadas para o mercado (liberalização comercial, privatização, desregulação), que deveriam ser apoiadas por políticas sociais compensatórias direcionadas, ou seja, “as reformas deveriam estar firmemente direcionadas para a redução do Estado ao mínimo e para o pleno controle da economia pelo mercado” (BRESSER-PEREIRA *apud* MONTAÑO, 2007, p. 43).

Já a segunda geração de reformas, que o próprio Bresser-Pereira promoveu nos anos 1990, da qual o Brasil seria seu maior precursor, é denominada de social-liberal, supostamente longe da conservadora lógica neoliberal – pois agora seria articulada na dita aliança social-liberal, entre a centro-direita e a centro-esquerda (social-democrática). Aqui se parte do pressuposto de que em um grande número de áreas, particularmente na social e científica, o Estado pode ser mais eficiente, desde que use instituições e estratégias gerenciais e utilize organizações públicas não estatais para executar os serviços por ele apoiados.

Trata-se de mais uma estratégia para utilizar dinheiro público com atuação de instituições privadas, sempre sob o manto da qualidade, criatividade e eficiência dos serviços implementados pela iniciativa privada.

De acordo com Montañó (2007), Bresser-Pereira considera a primeira geração de reformas, nos anos 1980, como “neoliberal”. A segunda geração é definida como “social-liberal”, desenvolvida nos anos 1990 sob seu próprio comando. Segundo esse autor, à época (governo Fernando Henrique Cardoso), responsável pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, nessa fase as ações centralizam-se no pressuposto de que em um grande número de áreas, particularmente na social e científica, o Estado pode ser mais eficiente, desde que use instituições e estratégias gerenciais, utilizando organizações públicas não estatais para executar os serviços por ele apoiados.

[...] para a ideologia neoliberal, o Estado deve limitar-se a garantir a propriedade e os contratos e, portanto, desvencilhar-se de todas as suas funções de intervenção no plano econômico e social’, assim, continua, sua política industrial nenhuma, e sua política social, na versão mais pura do

neoliberalismo, também nenhuma’. (BRESSER-PEREIRA *apud* MONTAÑO, 2007, p. 44)

Para a aliança social-liberal, da qual Bresser-Pereira e o governo Fernando Henrique Cardoso tomariam parte, o Estado deveria tornar-se mais competente, mais dotado de governabilidade, um Estado menor, porém melhor. Bresser-Pereira defende que o caminho para dotar o Estado de maior governabilidade e eficiência era a chamada publicização, ou seja, a transformação dos serviços não exclusivos de Estado em “propriedade não estatal” e sua declaração como “organização social”.

Esse caminho é reforçado mediante a substituição da lógica, presente na Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), conquista da Constituição de 1988, pela lógica do Programa Comunidade Solidária, dirigido pela primeira-dama, a professora Ruth Cardoso, acompanhada pela privatização de áreas de ação social, a partir da transferência da responsabilidade do Estado para o mercado ou o tão propagado “Terceiro Setor”. Dialogando com essa problemática, Montaña (2007, p. 45-46) reforça:

Sob o pretexto de chamar a participação da sociedade em torno do controle social e da gestão de serviços sociais, desenvolvendo a democracia e a cidadania, a propagada publicização é, na verdade, a denominação ideológica dada à transferência de questões públicas da responsabilidade estatal para o chamado Terceiro Setor e ao repasse de recursos públicos para o âmbito privado. Isto é, uma verdadeira privatização de serviços sociais e de parte dos fundos públicos. Esta estratégia de publicização, de acordo com o autor ‘orienta-se numa perspectiva desuniversalizante, contributivista e não constitutiva de direito<sup>12</sup> das políticas sociais’.

Segundo o autor, para colocar em curso essa estratégia, três conceitos viraram palavras de ordem no cenário estatal: a descentralização, a organização social e a parceria. Nasceram, assim, as Organizações Sociais, que se converteriam no tipo de instituição central para o desempenho das atividades sociais e científicas. O crescimento dessas instituições, mais o aumento das formas corporativas de associações, levariam ao fortalecimento do capital social. Aqui se evidencia o conceito de Terceiro Setor. Para corporificar esse fenômeno, criam-se leis e incentivos para as chamadas organizações sociais, para a filantropia empresarial, para o serviço voluntário e outras atividades, consolidando uma relação de parcerias entre elas e o Estado.

Em sua proposta de reforma do Estado, Bresser-Pereira (2007) defende o fortalecimento das instituições democráticas. Indo além, afirma que os esforços não deveriam

---

<sup>12</sup> De acordo com Bresser-Pereira (*apud* MONTAÑO, 2007, p. 43), “as novas entidades conservarão seu caráter público e seu financiamento pelo Estado”.



limitar-se à democracia representativa, mas também incluir formas diretas de democracia, particularmente aquelas que envolvam controle social por meio das ONGs e outras formas de capital social ativo. Nessa direção, comitês e associações formados com o objetivo de prover serviços sociais nas áreas de educação, saúde, proteção contra o crime, transporte público e alívio à pobreza são particularmente importantes.

Diante dessa assertiva, concordamos com Montañó (2007) quando advoga que devemos olhar com desconfiança para essa parceria entre o Estado e as chamadas organizações sociais, instituída pela Lei nº. 9.790, de 23 de março de 1999. O autor defende que mais do que um estímulo estatal para a ação cidadã, essa ação representa o abandono da responsabilidade do Estado em responder às questões sociais e sua transferência para o setor privado, seja para fins privados ou públicos. Segundo o autor, essa iniciativa retoma os conceitos de refilantropização e remercantilização discutidos anteriormente.

No entanto, a motivação do governo para tal reforma não é declarada, pois se trata da proposta de aumentar a esfera pública, melhorar o atendimento à população, desenvolver a democracia e cidadania mediante a ampliação da participação e do controle social. O autor chama atenção que esses foram os objetivos do FMI e das autoridades e intelectuais que deram sustentação ao Consenso de Washington.

Para Montañó (2007), a verdadeira motivação dessa reforma, no que se refere à chamada publicização, é, por um lado, a diminuição dos custos dessa atividade social – não pela maior eficiência dessas entidades, mas pela verdadeira precarização, focalização e localização desses serviços, pela perda das suas dimensões de universalidade, de não contratualidade e de direito do cidadão, desonerando o capital – e, por outro lado, a retirada dessas atividades do âmbito democrático estatal e da regência conforme o direito público e sua transferência para o âmbito e direito privado.

Ao objetivar seu controle e seguir os critérios gerenciais das empresas e não uma lógica de prestação de serviços e assistência, conforme um nível de solidariedade e responsabilidade social, tudo isso deixa totalmente ausente do processo o ator que deveria ser o mais importante, o usuário.

O autor vai adiante, afirmando que é nesse terreno conflituoso que se inserem as organizações sociais, o voluntariado, o Terceiro Setor, como fenômeno promovidos pelos governos neoliberais, orientados para a América Latina no Consenso de Washington.

Também entram nesse cenário as agências internacionais, os estudos de Fonseca (1995) dão conta que até a metade dos anos 1960, o financiamento do BIRD

focalizava os projetos estruturais, tais como comunicação, transporte e energia, visto que essas ações apresentam maior facilidade de implementação, quando comparada à educação. Continuando com esse autor, ao final da década de 1960, o organismo em referência acrescentará às metas eminentemente quantitativas, que até então caracterizavam os projetos econômicos, alguns objetivos voltados para a igualdade e o bem-estar social. Nesse novo pacote, o setor educacional passa a ser considerado, ao lado da saúde e do desenvolvimento agrícola, entre os mais importantes no quadro dos financiamentos do Banco.

Entendemos que o estudo de Fonseca (1995) é importante para uma verificação da eficiência tão divulgada nos acordos com as instituições internacionais, credoras da política de agenciamento da educação como mercadoria. A autora alega que as análises dos muitos acordos fechados com as agências internacionais não se mostram produtivas diante das avaliações realizadas. Indo além, as considerações negativas alusivas aos projetos são ignoradas, e novos projetos surgem sem que se considere a somatória desse processo. No limite, o que realmente prevalece é o conceito do financiamento que posteriormente atrela-se no montante da elevada dívida externa dos países tomadores (invariavelmente pertencentes ao terceiro mundo). Considerando o quadro apresentado, a autora enfatiza que:

A análise dos resultados financeiros suscita a indagação sobre a real necessidade do financiamento externo à educação brasileira, tendo-se em conta as despesas decorrentes dos empréstimos e a fraca captação de recursos para o setor. Esse tema vem sendo questionado por determinados segmentos técnicos e dirigentes do MEC, segundo os quais algumas ações decorrentes dos acordos externos, especialmente no nível do ensino básico, poderiam perfeitamente ser desenvolvidas com a parte nacional dos recursos. (p. 193)

Fonseca assevera que nessa relação prevalece a questão comercial, orientando a manutenção desse tipo de parceria. A esse respeito, ressalta que:

Uma outra questão merece ser colocada quanto à adequação do financiamento do Banco ao setor educacional. Em decorrência da vinculação aos acordos comerciais, as ações de cooperação técnica à educação são caracterizadas pelo formalismo próprio aos acordos econômicos e a seus corolários de inflexibilidade financeira e de condicionalidades políticas e econômicas. Por outro lado, os projetos do Banco Mundial (BIRD) definem *a priori* uma racionalidade própria (modelos de gestão e de organização) que irá provocar incompatibilidades de ordem administrativa e financeira em seu confronto com a organização local. (p. 93)

Bresser-Pereira (2007), defendendo mais uma vez sua visão de “social-democrata”, contribui com esse debate enfatizando que:

A questão de qualquer partido político que pretenda representar os cidadãos comuns deve responder é: como maximizar as possibilidades da economia de informação global e ainda preservar o contrato social? Ou, em outras palavras, há uma permuta de curto de prazo entre a globalização e o respeito aos direitos sociais. Mercados descontrolados desorganizam comunidades, perturbam o sistema de Habermas. (p. 522)

Reforçando ainda mais a defesa dos pressupostos contidos nas assertivas que seguem. Bresser-Pereira (2007) cita um pronunciamento do ex-presidente dos Estados Unidos, Bill Clinton, em 1999, no seminário de Washington sobre a Terceira via:

O desafio da nova social-democracia é superar essa troca, é achar maneiras de lucrar com as novas oportunidades que os mercados e as novas tecnologias oferecem, e ao mesmo tempo proteger os pobres e excluídos e fortalecer os valores solidários e republicanos. (p. 522)

Em seus depoimentos, Bresser-Pereira (2007) acrescenta que em função dos elevados níveis de produtividade, atrelados a um sistema equilibrado de bens sociais, o pacto social-democrático europeu alcançou um nível bastante satisfatório entre população e governos. Em decorrência desse fato, não existem razões para as democracias sociais avançadas concordarem com as mudanças radicais propostas pelos neoliberais. Ou seja, estes não conseguem mais vender suas ideias radicais aos países com índice de desenvolvimento social avançado. A partir disso, fica mais fácil entendermos a centralização das políticas sociais nos países do chamado Terceiro Mundo, sobretudo voltadas aos pobres.

No entanto, com a recorrente ajuda das elites locais, eles permanecem aparentemente dominantes nos países em desenvolvimento, em particular na América Latina. Continuam atingindo êxito em levar muitos países a privatizarem e liberarem suas economias numa proporção que não foi seguida pelos países desenvolvidos.

Daí surgem nossas suspeitas de que a manutenção desse fenômeno tem passado de forma significativa pela escola, sendo ela um locus privilegiado para a disseminação dos pressupostos neoliberais e seus valores de livre mercado como a competitividade, o individualismo, o consumo e a suposta realização por meio do esforço e do mérito.

### **2.2.2 – A educação e sua atuação na reprodução dos pressupostos neoliberais**

No Brasil, o cenário dos últimos anos aponta para um quadro de pressão imposta pela crise fiscal e pelo aumento da influência do capitalismo internacional. De acordo com Oliveira e Haddad (2001), esses fenômenos vêm impondo a execução de um processo de

reforma do Estado. As orientações gerais contidas no plano econômico estabeleceram um descompasso nas expectativas expressas na elaboração da Constituição de 1988, momento em que experimentamos grande dose de democracia, consagrando a conquista de vários direitos, inclusive no campo da educação.

Para os autores, as políticas públicas de educação no Brasil vêm se reorganizando diante dessa lógica, sendo as redefinições entre o público e o privado um dos aspectos mais importantes dos processos de reforma dos sistemas educacionais. A redefinição do papel do Estado no atendimento dos direitos educacionais, sob forte alegação da falta de verbas, tem buscado na sociedade civil possibilidades do exercício dessa função pública.

É importante retomarmos o fato de que grande parte das sociedades industrializadas elegeu a escolarização obrigatória como um elemento básico da vida social. Nesses cenários, percebemos que as campanhas que se destinam às grandes massas passam pela escola (vacinação, eleições, abrigo de enchentes, entre outros). Primeiro, porque invariavelmente essa instituição, dentro de alguns limites, encontra-se edificada em todas as regiões do país, dos estados e das cidades. E segundo, que a vida social contemporânea onde essa escolha foi realizada pressupõe uma obrigatoriedade legal de as pessoas passarem por ela para serem reconhecidas como portadoras de um dado conhecimento (o escolar). Esse conhecimento é que vai estabelecer, de acordo com as graduações alcançadas, um *status* social diferenciado. Essa valoração também é mutável e construída historicamente.

Não pretendemos com essas afirmações limitar o papel da escola na vida social. Sabemos também que a escola ocupa local de destaque na sociedade, por ser ela, na maioria dos casos, a responsável por inserir as crianças na cultura mais ampla, permitindo que estas reconstruam suas culturas familiares, fato que corrobora o papel de destaque ocupado por essa instituição na vida das pessoas e da sociedade de forma mais ampla.

Enguita (1996) enfatiza o papel da instituição escolar quando relembra que apesar de que outras áreas de atuação dos governos merecerem maiores investimentos, como os subsídios aos desempregados, os serviços de saúde e pensões, entre outros, nenhum deles representa e incorpora tão bem a ideia de uma sociedade justa e de oportunidades igualitárias como é o caso da educação. O autor considera que, em última análise, o Estado tende a homogeneizar a oferta educacional para além das fronteiras regionais, tencionando, assim, reduzir as desigualdades entre a cidade e o campo, os centros e a periferia. Essa ação é colocada em curso até em função de fazer parte do seu compromisso.

Se a relação entre público e privado, que presenciamos atualmente no Brasil, começa a ser desenhada em âmbito geral na Constituição de 1988 no tocante à

educação, esse movimento é fortificado na efetivação da LDB nº. 9.394/1996. Vieira (2001) constata que historicamente uma pequena parcela da sociedade brasileira sempre desfrutou de muitas vantagens, em detrimento de uma grande maioria que se acostumou a sobreviver com poucos recursos e atenção dos governos. Esse quadro de desigualdade tornou-se ainda mais grave, reforçado por um setor privado que historicamente sempre soube tirar proveito dos benefícios de um Estado pronto a dar subsídios, isenção de impostos, bolsas de estudos, entre outros. Portanto, as disputas em torno da legislação educacional, ao longo de sua história em nosso país, têm a ver com a manutenção e ampliação desses privilégios.

De acordo com o que vimos até agora, percebemos que o chamado Estado do Bem-Estar não encontrou assento no Brasil. De acordo com Singer (1995), no momento mesmo em que o país experimentava algumas ações nessa direção, o mundo passava por um processo inicial de crise que conduziria à ruína esse sistema de governo. A crise do Estado do Bem-Estar Social, induzida pela piora do desempenho econômico, foi agravada pelos cortes de verbas para os serviços sociais (inclusive na educação) impostos pela política de ajuste estrutural.

Por essa razão, o autor advoga que no Brasil não institucionalizou um “Estado do Bem-Estar Social” no mesmo nível praticado no Primeiro Mundo, mesmo que seus fundamentos estivessem em desenvolvimento desde a década de 1930.

Durante o “milagre econômico” (1968-1976), sistemas abrangentes, tendentes à universalidade, de ensino básico, saúde e previdência foram criados. A partir da recessão de 1981-1983, a pior já registrada em nossa história, todos esses sistemas entraram em crise [...]. (SINGER, 1995, p.10)

Por isso, concordamos com Mazzuco et al. (2007) quando afirmam que, no caso brasileiro, o arremedo do Estado de Bem-Estar Social, como sistema de regulação social e acumulação, concentrou riquezas nas mãos de poucos e extrema miséria e exclusão para a maioria da população. Os autores citam Frigotto (1994) que pondera, alegando que no âmbito das lutas e contradições, também se proporcionou a aquisição de direitos sociais, os quais foram e estão sempre ameaçados pelo neoliberalismo, principalmente nas gestões do presidente Fernando Henrique Cardoso. Essa ação configurou-se na tentativa do Governo Federal de restaurar taxas de lucro do capital transnacional sob a égide do capital financeiro.

Diante desse cenário, a saída da burguesia foi o estabelecimento do regime neoliberal, atribuindo novamente ao mercado o papel de foco da economia, tal qual o velho e clássico liberalismo, pois como lembra Boron (*apud* Mazzuco et al., 2007), o neoliberalismo destrói as conquistas das classes trabalhadoras e mercantiliza os serviços sociais (saúde,

educação, seguridade social etc.). Assim, só terão acesso a esses serviços aqueles que conseguirem pagar o preço.

Visando contribuir com um melhor entendimento desse quadro, Faleiros (*apud* Mazzuco et al., 2007, p. 199) adverte: “A transformação capitalista ao nível das políticas sociais justamente consiste na mercantilização dos serviços e benefícios”. Tal processo ocorre por meio das privatizações ou da criação de empresas privadas que prestam serviços sociais subvencionados pelo Estado. Considerando essas premissas, Mazzuco et al. (2007) advogam que, mais uma vez, a finalidade das políticas sociais fica a mercê da lógica capitalista de favorecer o mercado.

Os autores destacam que a questão da privatização vem adentrando o espaço educacional de forma mais intensa a partir da década de 1990, especialmente nas gestões do presidente Fernando Henrique Cardoso. Segundo os autores, essa investida fica evidenciada, por exemplo, no Plano Nacional de Educação, Lei nº. 10.172, de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001). Nele, fica definido que uma vez que os recursos destinados à educação são escassos, é necessário estimular a iniciativa de instituições da sociedade civil organizada. Tal participação é representada pelas instituições auxiliares da escola como Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres e Grêmios Estudantis ou ainda por meio de programas como os “Amigos da Escola”, que ganham o importante papel de auxiliar na manutenção da escola.

Dialogando com os autores, defendemos a ampliação da oferta de oportunidades. No entanto, estas deverão apresentar-se como um processo coletivo que tente mudar o conceito de atuação do jeito em que se encontram, e não por meio de posturas caridosas, ambas interessadas na perpetuação da condição de benfeitoras. Para uma vida mais digna, é necessário e urgente que se viabilizem maiores e melhores (quantitativa e qualitativamente) condições de educação, saúde, moradia, transporte, saneamento, lazer, entre tantos outros serviços prioritários. Trata-se de instauração de políticas oficiais.

O Estado precisa assumir seu papel protagonista como responsável pela implementação de políticas sociais, considerando sua ação nessa direção no que concerne à arrecadação. Vem sendo nitidamente cada vez maior o movimento que culpabiliza os cidadãos pelos fracassos, ao mesmo tempo em que minimiza as responsabilidades do Estado que pouco ou nada vem fazendo para alterar esse quadro. Essa situação não aponta para a direção que entendemos ser justa e necessária para logarmos coletivamente uma vida melhor.

Mazzuco et al. (2007) asseveram que essa privatização interna no campo educacional é feita em doses homeopáticas, e o Estado, a cada dia, fomenta novos mecanismos que propiciam a privatização da educação sem que a sociedade mais ampla

perceba sua intencionalidade. Como exemplo, podemos citar os programas de formação ministrados por terceiros; a atuação de pessoal operacional como limpeza, merenda e segurança; e o material didático apostilado adquirido pelas redes públicas na última década. Citando Gentili (1998), os autores afirmam que na educação as privatizações não ocorrem de maneira tão visível como em outras esferas públicas (companhias de telecomunicações, energia elétrica, siderúrgicas, entre outras), ou seja, nesses setores, a privatização ocorre de forma direta e integral e, na educação, vem ocorrendo de forma lenta e pouco explícita.

A esse respeito, Oliveira e Haddad (2001) ressaltam que a assinatura do Projeto de Lei nº. 4.690 de 28/07/98, pelo Chefe da Casa Civil e Ministros da Fazenda, da Previdência e da Justiça, propunha o fortalecimento do Terceiro Setor. No qual se incluem as entidades da sociedade civil de fins públicos e não lucrativos, na condição de orientação estratégica nacional em virtude da sua capacidade de gerar projetos, assumir responsabilidades, empreender iniciativas e mobilizar recursos necessários ao desenvolvimento social do país. Os representantes do governo afirmavam ser necessária uma inflexão na relação entre o Terceiro Setor e o Estado.

Nessa direção, a nova direita elabora a cada dia novas estratégias de legitimação do seu discurso na defesa dos pressupostos neoliberais. No campo da educação, não é diferente. Existe uma política pedagógica engendrada no interior das escolas fortalecendo o discurso neoliberal e seus “valores” de livre mercado, acumulação de capital, livre iniciativa, privatizações etc.

Silva (1999) cita, para exemplificar essa situação, a divulgação de uma manchete do jornal “Folha de São Paulo” de 15 de março de 1994, em que se noticia a distribuição, nas escolas da rede pública do município de São Paulo, de uma história em quadrinhos da Turma da Mônica destinada a ensinar as crianças os fundamentos do neoliberalismo. Segundo a notícia, o gibi vai se preocupar em contar que antigamente o governo era responsável apenas pela segurança interna e externa e, com o passar do tempo, somou-se a estas outras atribuições como educação, saúde, previdência etc. Esse caso pode ser tomado como um exemplo de uma política pedagógica interessada em defender um determinado jeito de ser, de pensar e de agir, formas que se coadunam com os pressupostos neoliberais.

Essa passagem torna visível a estratégia de defesa do Estado Mínimo no que diz respeito aos deveres e às obrigações do governo para com a sociedade, operando no convencimento das pessoas de que elas são as causas de tantas desigualdades. Em momento algum se comenta que, à época, os tributos cobrados da população também eram

infinitamente menores. Para Silva (1999), a notícia é importante porque ilustra diversas características do ataque conservador e liberal a educação e outros elementos da esfera pública e da frágil democracia capitalista em que vivemos.

A cartilha promove didaticamente o discurso neoliberal, atribuindo um juízo de valor negativo a todos os serviços do setor público e um conceito de qualidade e eficiência à livre iniciativa que podem conduzir a regeneração e recuperação da democracia, da economia e da sociedade. Essa estratégia é tão forte e eficaz a esses propósitos que, quando questionamos os alunos sobre a possibilidade de estudar na escola pública ou na particular, fica claro que se houvesse condições financeiras favoráveis, a grande maioria optaria pela escola particular.

Silva (1999, p. 12) explica essa lógica da seguinte forma:

Corrupção, ineficiência, desperdício são excrescências que sequer podem ser traçadas a algum possível mal-funcionamento da dinâmica capitalista; elas são atribuídas, ao invés disso, a uma “política” pública que curiosamente nada deve a seu núcleo econômico. É obviamente importante nesse processo de construção da hegemonia do discurso liberal/empresarial/capitalista, a criação de novas expressões e termos e a redefinição de velhos slogans e palavras de vinculação respectivamente positiva ou negativa ao campo do bom (o capitalismo), a livre iniciativa, os empresários, e suas inerentes virtudes ou ao campo mau (a intervenção estatal, os movimentos sociais, os funcionários públicos, os políticos e seus essenciais defeitos).

O autor reforça que a cartilha do instituto liberal demonstra o papel estratégico que tem a educação no projeto neoliberal: de um lado, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos de preparação para o trabalho e preparação dos alunos para a competitividade do mercado; de outro, a utilização da educação como veículo por meio do currículo de transmissão das ideias que valorizam os conceitos de livre mercado e livre iniciativa. Nesse sentido, o currículo opera com o objetivo de preparar os estudantes para aceitarem os valores defendidos pela cartilha neoliberal e transformá-los em consumidores. Por último, a cartilha demonstra a importância que assume no projeto neoliberal de conquista da hegemonia a utilização dos meios de comunicação de massa.

Essa comunicação engloba o controle dos meios de comunicação, a tomada das escolas como um mercado-alvo para os produtos e os meios da cultura de massa. O uso dos canais midiáticos como difusores da doutrina liberal impinge às pessoas o consumo como prioridade, mesmo que para isso seja necessário abrir mão de bens de consumo de primeira necessidade (alimentação, contas etc.). O que importa é “estar na moda”.

Evidentemente a estratégia neoliberal de conquista hegemônica não se limita ao campo educacional, embora ele ocupe aí um lugar privilegiado, como um



dos muitos elementos passíveis de serem utilizados como técnica de governo, regulação e controle social. O que estamos presenciando é um processo amplo de redefinição global das esferas social, política e pessoal, no qual complexos e eficazes mecanismos de significação e representação são utilizados para criar e recriar um clima favorável à visão social e política liberal. O que está em jogo não é apenas uma reestruturação neoliberal das esferas econômica, social e política, mas uma reelaboração e redefinição das próprias formas de representação e ressignificação social. O projeto neoconservador e neoliberal envolve, centralmente, a criação de um espaço em que se torne impossível pensar o econômico, o político e o social fora das categorias que justificam o arranjo capitalista [...]. (SILVA, 1999, p. 13-14)

O autor enfatiza que existem estratégias neoliberais específicas para a educação institucionalizada, pautadas numa espécie de pedagogia mais ampla que tira vantagem da compreensão que a nova direita tem das tecnologias de manipulação do afeto, do desejo e da cognição. Para resistir a esse projeto, faz-se necessário compreender *a priori* como funciona essa nova economia do afeto e do sentimento, na qual a utilização da mídia adquire um papel central. Segundo o autor,

[...] não se trata apenas de denunciar as distorções e falsidades do pensamento neoliberal, tarefa de uma crítica tradicional da ideologia (ainda válida e necessária), mas identificar e tornar visível o processo pelo qual o discurso neoliberal produz e cria uma “realidade”. O que estamos presenciando atualmente é um processo no qual o discurso liberal acaba por fixar as formas como podemos pensar a sociedade e, nesse processo, termina por nos fixar a nós próprios como sujeitos sociais. (SILVA, 1999, p. 16)

Traçando um comentário histórico da educação atrelada ao processo de acumulação de capital, percebemos nos argumentos de Torres et al. (2003) que o fim da Segunda Guerra Mundial marcou o começo da acumulação de capital da era pós-colonial<sup>13</sup>. Pode-se perceber que o desenvolvimento educacional nos países neoliberais apresenta uma ligação estreita com a acumulação de capital. Em suas pesquisas, os autores afirmam que, para uma análise mais produtiva do desenvolvimento educacional das sociedades em relação ao processo global de acumulação de capital, é necessário considerarmos as condições históricas reais a que foram submetidas no processo de expansão capitalista e de colonização.

Para ilustrar melhor esse contexto, Torres (2003, p. 148), citando Carnoy (1985) e Wotherspoon (1987), destaca:

---

<sup>13</sup> Período marcado pela independência das antigas colônias europeias, os protestos estudantis na França e em vários outros países; a continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos; a revolução do proletariado em Cuba; a influência da incursão de Che Guevara na América do Sul e Central; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a libertação sexual; e as lutas contra a ditadura militar no Brasil são apenas alguns dos importantes movimentos sociais e culturais que caracterizaram essa época (NEIRA; NUNES, 2006).

Na perspectiva da economia política, a educação escolar nas sociedades contemporâneas é tratada como um complexo institucional distinto, com seus próprios objetivos e práticas sociais, mas moldado tanto pela dinâmica e pelas contradições do processo de acumulação de capital quanto pelas redações de poder entre os diferentes grupos econômicos, políticos e sociais. E, porque as relações de poder entre grupos são expressas de modo cada vez mais visíveis na estrutura política da sociedade, e mais especificamente no Estado, toda análise da economia política do sistema educacional deve se basear em alguma análise implícita ou explícita ou em uma teoria dos objetivos ou do funcionamento do Estado democrático.

Segundo O'Connor (*apud* Torres, 2003), o Estado democrático liberal deve desempenhar duas funções básicas, mesmo que contraditórias entre si: promover a acumulação de capital e a harmonia social e o consenso. Embora a consideração do autor a respeito das funções duais do Estado possa ser teoricamente adequada para explicar as políticas econômicas e sociais de um Estado liberal-democrático, isso não se aplica diretamente com relação às políticas de um Estado colonial e, em muitos casos, de um Estado pós-colonial, pois tanto um como o outro, em função do seu caráter não representativo e coercitivo, preocuparam-se muito menos com a função de legitimação.

Retomando as ideias de Torres (2003), podemos constatar que o fato de o processo de acumulação durante esse período (após o final da Segunda Guerra Mundial) ter acarretado a expansão educacional pode ser mais bem entendido se conceituado como um processo de múltiplas etapas. Na primeira etapa, a expansão educacional constituiu um importante elemento no desenvolvimento infraestrutural, pré-condição essencial para que se pudesse colocar em movimento um processo de acúmulo de capital que se expandia progressivamente. Durante essa etapa, a expansão educacional foi bastante rápida.

Continuando nessa direção, o autor alega que, na segunda etapa, a demanda popular pela contínua expansão da oferta educacional tende a ganhar autonomia em relação às exigências de acúmulo de capital e emerge como a maior fonte de pressão para um novo incremento na educação. O Estado resiste a um aumento do investimento público na expansão educacional, vista agora como impeditiva e não promotora dos seus objetivos, diminuindo a taxa de crescimento da oferta educacional perante medidas orçamentárias e fiscais, já que é imperativo que novas condições para uma acumulação de capital bem-sucedida sejam novamente estabelecidas e mantidas.

Os gastos com educação tendem a declinar comparados aos que mais diretamente contribuem para a autoexpansão do capital privado. A crise fiscal surge do próprio processo de acumulação de capital, que obriga o Estado a continuamente promover a sempre crescente incorporação da economia nacional na economia mundial. Muito

frequentemente, isso é acompanhado por uma crescente dívida externa, que acentua a crise fiscal do Estado e promove uma crise no processo econômico em curso.

Essas contradições do processo de acumulação resultaram em um aumento do grau de miséria da massa da população nacional, ocasionando, entre outras consequências, a crise educacional e a crise de legitimidade do Estado capitalista – momento que marca a terceira etapa, na qual a maioria dos países do Terceiro Mundo, de acordo com Torres (2003), entrou no início dos anos 70. Diante desse novo momento – a crise política e os limites das condições econômicas emergentes e o abandono da oferta universalizada de um nível mínimo de educação escolar financiada pelo Estado –, um modelo dual de escolarização, de acordo com as novas políticas, foi promulgado pelo Estado. Esse modelo é agora endossado e frequentemente promovido por agências internacionais que atuam como corretoras da relação entre as sociedades atoladas na crise internacional da dívida e as agências financiadoras.

A essas afirmações, Torres (*apud* Torres 2003, p. 153) acrescenta:

Assim, as instituições como o Banco Mundial ativamente prepararam e “venderam” um novo pacote de desenvolvimento social e econômico. Isto resultou no estabelecimento de um novo regime de acumulação de capital, baseado nas prescrições e políticas monetárias orientadas pelo livre mercado, que incluem a manutenção de um sistema convencional de educação escolar para camadas mais ou menos privilegiadas da população, frequentemente uma minoria, e a introdução e o desenvolvimento de um sistema não formal de educação para as camadas marginalizadas e pobres, que constituem a maioria.

Para uma discussão a respeito da ampliação do mercado educacional, consideramos relevantes os estudos de Ball (1995). O autor centra suas análises nos aspectos da ideologia e das práticas do mercado educacional, destacando que o mercado, como uma alternativa de política pública, caracteriza claramente o tom da política pública educacional dos últimos anos em todo o mundo ocidental. Tencionando assumir ares de domínio inevitável, tem atuado por intermédio de uma poderosa, complexa e bem-sucedida ferramenta – a ideologia do mercado. Alinha-se a essa lógica uma cultura da escolha forjada nos pressupostos mercadológicos que impõem aos pais (clientes) incentivos dirigidos ao convencimento da adoção do paradigma do lucro na área da educação. Fato que lentamente visa destituir a escola pública.

Esse processo de dualidade da educação na época, que também convivemos nos dias de hoje, é explicado por Torres (2003, p. 153-154):

Desta forma, sob os efeitos da crise da acumulação de capital – produzida pela falha de uma estratégia para o desenvolvimento capitalista adotada pela maioria dos países pós-coloniais – velhos modelos de educação escolar

pública, que promoviam o desenvolvimento de sistemas baseados na doutrina da igualdade de oportunidades educacionais, foram substituídos por sistemas duais de educação; um para os poderosos e ricos, e outro para os sem poder e explorados.

Podemos distinguir duas dimensões no estudo da educação sob a ótica do autor: a primeira constitui as relações entre educação e acumulação; e a segunda está relacionada entre a educação e a legitimação<sup>14</sup>. Essas relações focalizam a expansão educacional nos países em desenvolvimento ou nos subdesenvolvidos, inclusive no Brasil. Em relação à acumulação, a expansão educacional tem como principal objetivo preparar para o mercado os novos consumidores do futuro.

Em relação à legitimação, cabe ressaltar que o papel da educação escolar na produção da hegemonia de identidades e de significados culturais tem sido exaustivamente estudado nas últimas décadas. Várias questões têm sido debatidas para o entendimento do papel político da educação e das suas conexões com o processo de legitimação. Apple (*apud* Torres, 2003, p. 171-172) expõe claramente esses problemas quando indaga:

Em essência, as divergências se concentram em torno de quatro temas inter-relacionados: (1) As escolas principalmente reproduzem a divisão social do trabalho ou são vias para diminuir a desigualdade de poder e de conhecimento na nossa sociedade? (2) As escolas são “fortemente determinadas” pelas forças ideológicas, econômicas e culturais situadas fora delas, ou apresentam um grau significativo de autonomia? (3) As teorias da reprodução econômica respondem adequadamente aos papéis culturais e ideológicos desempenhados pela educação? (4) O que ocorre realmente dentro das escolas (o currículo, as relações sociais, a linguagem e a cultura são consideradas legítimas?).

Segundo Neira e Nunes (2006), o currículo<sup>15</sup> forma identidades e legitima determinados valores em detrimento de outros. Essa legitimação do que deve ser ensinado no currículo escolar é definido pelos grupos dominantes não por acaso, mas sim pelo firme propósito de perpetuar no currículo práticas hegemônicas que ditam um jeito de ser, de vestir, de jogar e pensar, entre outros. Acompanhando as descobertas dos autores, citamos como exemplos a Halloween, a caricaturização do caipira nas festas juninas, as práticas de menino e de menina, o espaço dado no currículo às culturas subjugadas como a do negro, do índio, das mulheres, dos nordestinos, dentre outras. Os autores asseveram que:

---

<sup>14</sup> Legitimação: processo pelo qual um grupo impõe seus valores e significados sobre outros, visando à hegemonia política. Ocorre quando o sistema de dominação é tido como legítimo, incontestável.

<sup>15</sup> Mais adiante, discutiremos a questão do currículo de forma mais detalhada, visto que essa é uma categoria central na discussão deste trabalho.

[...] são as práticas de significação que estão em jogo, pois elas definem a vida cotidiana, suas relações de poder e conotação política, isto é, fazer valer significados exclusivos de determinado grupo social sobre os significados de outros grupos. Essa discussão é relevante no processo atual de globalização e políticas neoliberais que acentuam os processos de exclusão. (p. 44-45)

Os modelos de reprodução cultural partem do pressuposto de que a sociedade é um todo complexo e contraditório, no qual os grupos dominantes tendem a reproduzir as formas básicas da ordem social. Esses processos de reprodução exigem amplas mudanças sociais e culturais. Essa reprodução nunca acontece de forma tranquila, encontrando várias formas de resistência e oposição desde atos individuais até movimentos de grupos organizados.

Como defendem Morrow e Torres (2003, p. 266-267):

Tais formas de comportamento coletivo se tornam, conseqüentemente, a fonte dos conflitos que o Estado democrático procura administrar e controlar. Apesar de vistos, frequentemente como disruptores e como uma ameaça ao *status quo*, os movimentos sociais e culturais, são também, a fonte primária de mudança e inovação na sociedade. No contexto da educação, tal conflito ocorre principalmente nas escolas e na política educacional, em todos os seus níveis.

Neira e Nunes (2006) destacam que, dentro desse processo de reprodução cultural, o pensamento hegemônico se estabelece na medida em que a classe dominada reproduz ativamente os valores e objetivos de quem domina, sem atentar para os interesses de quem os divulga. Essa prática ilustra bem o conceito de legitimação discutido anteriormente.

Como o processo de reprodução visa legitimar os valores hegemônicos, é necessário estabelecer nas pessoas uma determinada identidade. Para isso, utiliza-se a ideologia que, nesse caso, refere-se à produção dos sentidos e significados pela maneira que as pessoas veem o mundo, as ideias e representações que invariavelmente aceitamos e entendemos como naturais (MCLAREN *apud* NEIRA; NUNES, 2006).

Os autores asseveram que a ideologia dominante, por meio da hegemonia, entranha-se de tal forma dentro desse processo que consegue fazer-se concebida como imutável. Essa cultura estabelece os princípios de quem pode, ou não, fazer parte de determinados grupos, estabelecendo identidades e marcando as diferenças. Diante disso, percebemos mais uma vez a orquestração de quem detém o poder, definindo quem está dentro do padrão estabelecido como certo, a norma a ser seguida, e quem está fora, o diferente, portanto, inferior (excluído). Essas questões reforçam e ampliam a desigualdade social.

Torres (2003), por sua vez, afirma que o Estado tem se mostrado como uma arena de confronto entre projetos políticos conflitantes. Assim, toda política pública, mesmo que faça parte de um processo de dominação, reflete um cenário de luta social com todas as suas tensões, contradições, resistências, concordâncias e discordâncias políticas inerentes a ela.

As discussões das teorias de Estado são muito relevantes para a educação. Primeiro porque as origens e características da educação pública de massa só podem ser entendidas se comparadas com uma teoria do Estado e suas relações com os movimentos sociais. Em segundo lugar, a definição, a interpretação e a análise dos problemas educacionais contemporâneos e das suas soluções dependem de teorias do Estado que justifiquem e fundamentem o diagnóstico e a solução.

Mazzuco et al. (2007) destacam que a teoria keynesiana<sup>16</sup> defendeu a intervenção do Estado na economia como imposição necessária para o enfrentamento da crise, intervenção essa que foi vista como a única forma de se evitar o colapso total do sistema. Para isso, sob o modelo keynesiano, foram desenvolvidas políticas sociais que visavam a estabilidade no emprego, políticas de renda com ganhos de produtividade e de previdência social, incluindo o seguro-desemprego, bem como o direito à educação, entre outros.

Assim, esse modelo ganhou espaço como estratégia de expansão das atividades econômicas com a falsa ilusão de que os lucros seriam revertidos em prol do bem-estar social que, por sua vez, voltaria suas ações também para a pacificação social, por meio da expansão dos serviços sociais, a fim de estabilizar e legitimar o projeto liberal.

Dentro dessa perspectiva, Torres (2003) enfatiza uma abordagem que explica e diferencia o **Estado do Bem-Estar do Estado Neoliberal**. No primeiro, existe um pacto entre capital e trabalho. Essa era uma forma de governo na qual os cidadãos podiam aspirar a níveis mínimos de bem-estar social, incluindo educação, saúde, segurança social, emprego e moradia. Nesse modelo de gestão pública, os serviços públicos eram considerados um direito de cidadania e não caridade.

Mazzuco et al. (2007), citando Faleiros (1981) e de acordo com suas alegações, compreendem que a política social pautada no pacto keynesiano ganhou espaço como estratégia de expansão das atividades econômicas, criando a falsa ilusão de que seus lucros seriam revertidos em prol do bem-estar social. Entretanto, teria como função econômica somente subsidiar o consumo para dar condições à classe explorada e excluída

---

<sup>16</sup> Conceito já desenvolvido na primeira parte do trabalho, ver item 2.1.

socialmente de também ter acesso a produtos específicos, politicamente selecionados, como forma de movimentar o capitalismo e garantir mais lucro.

É importante ressaltar que a expansão e a diversificação da educação tiveram lugar em Estados muito semelhantes ao Estado do Bem-Estar. Nesse modelo liberal de Estado, a educação pública postulava a criação de um sujeito pedagógico disciplinado. Sendo assim, o papel, a missão, a ideologia, os modelos de formação dos professores, assim como as noções fundamentais do currículo escolar e do conhecimento oficial eram todos influenciados pela filosofia predominante do Estado.

Já no Estado Neoliberal, os governos promovem noções de mercado aberto, livre-comércio, redução do setor público, diminuição da intervenção do Estado na economia e desregulamentação dos mercados. No contexto dos países em desenvolvimento, o Neoliberalismo tem sido associado a programas de ajuste estrutural. Tal ajuste é definido por um conjunto de programas, políticas e condições recomendadas pelo BIRD, pelo FMI e por outras organizações financeiras internacionais. Esses programas direcionam várias recomendações políticas, incluindo a redução dos gastos públicos, a desvalorização da moeda para promover as exportações, entre outras amarrações. Um aspecto central desse modelo é a redução do setor estatal, principalmente por meio do processo de privatização, da livre negociação dos salários e preços e da reorientação da produção para a exportação, relegando a segundo plano o abastecimento interno (nacional). Segundo Morrow e Torres (2003, p. 275-276):

As premissas predominantes da reestruturação econômica do capitalismo avançado e as premissas do ajuste estrutural são sumamente compatíveis com os modelos neoliberais. Elas implicam na redução dos gastos públicos, na redução de programas considerados como desperdício e não como investimento, na venda das empresas estatais e em mecanismos de desregulamentação para evitar a intervenção estatal no mundo dos negócios. Além disso, propõe-se que o Estado participe menos da oferta de serviços sociais (incluindo educação, saúde, pensões e aposentadorias, transporte público e habitação), e que estes serviços sejam privatizados. A noção de “privado” (e as privatizações) são glorificados como parte do mercado livre. Implicam uma confiança total na eficiência da concorrência, já que as atividades do setor público ou estatal são vistas como ineficientes, improdutivas, socialmente desperdiçadoras. O setor privado, ao contrário, é considerado eficiente, efetivo, produtivo e responsivo.

Perante essa assertiva, percebemos o poder de significação do discurso e da marcação da diferença, estabelecendo uma identidade de menor valor do público em relação ao privado. A essa discussão, Morrow e Torres (2003, p. 276) acrescentam:

É necessário diluir as áreas conflitantes e explosivas no âmbito da política pública. Eis por que existem programas de solidariedade social na Costa Rica e no México, ou no Brasil e em outros países latino-americanos aprovaram uma legislação que protege as crianças de rua. Assim, a modificação do esquema de intervenção do Estado não é indiscriminada, mas uma função do poder diferenciado da clientela, que leva a políticas de solidariedade entre os mais pobres da sociedade, assim como a subsídios e à transferência de recursos para os setores médios e dominantes, incluindo aqueles que são fundamentalmente contra o protecionismo [...]. Isto é, o desmantelamento das políticas públicas de Estado do Bem-Estar é dirigido seletivamente, não indiscriminadamente, para alvos específicos.

De acordo com os autores, o modelo neoliberal promove dessa maneira o individualismo possessivo de um lado e, de outro, cobra responsabilidade pública e autonomia dos cidadãos, estabelecendo um conflito entre essas posições. Tais práticas legitimadas pelo modelo neoliberal de governo e suas contradições avançam no sentido de desumanizar as relações sociais, degradar a cultura, estabelecendo tudo isso como algo natural. Essa ação sistematizada nos leva a pensar a respeito das estratégias de persuasão e governo contidas no desenvolvimento das políticas públicas direcionadas aos pobres.

Essas questões lançam luzes para uma análise mais apurada do currículo. Essa premissa é sustentada por Singer (1995), que alega não podermos ficar limitados à crise instalada, pois agindo assim, um aspecto fundamental do processo deixa de ser examinado, o que fragiliza gravemente os que se posicionam em defesa da escola pública gratuita e de acesso universal.

O aspecto levantado pelo autor diz respeito à alienação do ensino escolar, que envolve tanto as novas características do mercado de trabalho como do panorama político, econômico e social. Indo adiante, o autor lança os seguintes questionamentos: a) que tipo de pessoa nossas escolas estão formando e para que tipo de sociedade? b) se a democracia é uma conquista irreversível, qual é o modelo de cidadão consciente que inspira nosso ensino? Singer (1995, p. 13) assevera que:

Convém considerar que a crise resulta não apenas da fragilização da escola pública pelas políticas de ajuste estrutural, mas também do fato de que a sociedade civil, ou ao menos os alunos ou seus pais, tampouco ocorrem em sua defesa. De alguma forma a escola, mesmo antes de sua degradação material, já não correspondia plenamente às necessidades ou expectativas dos educandos e essa inadequação provavelmente se tornou muito maior com a massificação do ensino, ou seja, quando a escola passou a atender a uma nova clientela, de extração social distinta. [...] Ao se abrir aos “outros”, a escola pública não se repensou, continuando a competir com a escola privada na formação de uma elite educada. Se assim foi, não seria de surpreender que a matrícula dos filhos dos marginalizados questionasse a escola, já que ela jamais se reformulou para acolhê-los.



Compartilhando das impressões trazidas pelo autor, entendemos essa questão como um dos pontos relevantes para apurarmos o entendimento do nosso objeto de pesquisa. O que nos leva a abordá-lo com mais profundidade no próximo tópico.

### **2.3 – A CENTRALIDADE DA CULTURA E O CURRÍCULO COMO ARTEFATO CULTURAL**

As últimas décadas foram caracterizadas por intensas transformações na sociedade nos campos político, econômico, social e cultural. Tais transformações foram tão intensas que alguns estudiosos do momento histórico as definem com características peculiares. Segundo Bauman (2001) e Giddens (1991), estamos superando a modernidade ou, pelo menos, passando por uma reconfiguração de seus fundamentos.

No bojo dessas mudanças, os autores afirmam que a época moderna que se fundamentou nos ideais iluministas e nos pilares da ciência e da racionalidade começou a ser contestada quando suas promessas não foram cumpridas, dentre elas, a melhoria das condições de vida da população pela via do desenvolvimento científico e tecnológico. Assim, segundo eles, a sociedade vem se reconfigurando e abrindo espaço para outras características como a incerteza, o individualismo, a fragmentação, o multiculturalismo – características dos tempos “pós-modernos”.

A globalização e as revoluções tecnológicas e dos meios de comunicação estão entre os elementos que modificaram as referências que balizam as relações sociais na contemporaneidade. A facilidade e ampliação dos meios de transporte, a diminuição das fronteiras entre os estados nacionais e a produção de novas tecnologias dos meios de comunicação têm aproximado os diferentes povos e culturas e promovido um entrecruzamento de hábitos, valores, costumes, significados.

Tudo isso tem provocado um reordenamento das relações sociais, trazendo um contexto conflituoso, multifacetado e instável. De acordo com Silva (1996), como exemplos desse fenômeno, destacam-se: 1) *os movimentos e as teorias feministas*: os diferentes movimentos feministas têm contribuído para alterar o contexto teórico, cultural e político da atualidade, têm abalado velhas crenças de base patriarcal, colocando em circulação outras crenças para a vida nos mais amplos aspectos; 2) *a relação entre alta e baixa cultura*: o novo e complexo mapa cultural, representado pela combinação entre a cultura popular e as novas tecnologias de comunicação, está produzindo uma transformação radical nos processos de produção de subjetividade e identidades sociais. Esse novo cenário não pode ser

interpretado como déficit, patologia, carência, degeneração, degradação e involução; 3) *o advento do pós-colonialismo*: a crítica pós-colonialista coloca no centro da análise as relações de poder que permitem que uma determinada visão e construção cultural – a do Ocidente – apareçam como cultura universal e como única corporificação da razão de valores transcendentais de sociabilidade; 4) *o multiculturalismo*: os movimentos sociais dos anos recentes contribuíram para dar visibilidade às múltiplas formas pelas quais a história e a dinâmica social são construídas pelos diferentes grupos sociais e culturais, resultando no descarte da noção de um sujeito único e privilegiado da história. Ganham importância outros eixos de movimento da dinâmica social (raça, gênero, idade) e centralizou-se a discussão nas relações de poder entre as diferentes culturas nacionais (SILVA, 1996); e 5) *a expansão da tecnocultura*: em seu texto, *Alienígenas na sala de aula*, Bill Green e Chris Bigun (2008) citam Harawai (1991) que defende a ideia de um “Currículo Cyborg”. Esse autor advoga que as tecnologias constituem-se em uma extensão do humano na escolarização pós-moderna e que os educadores devem avaliar seu nexos na educação, considerando a importância da tecnologização e informatização do currículo.

Enfim, esses exemplos demonstram que as recentes modificações da conjuntura social têm provocado um intercâmbio de informações, conhecimentos, ideias, pessoas e imagens produzidas a partir de diversas origens culturais, o que tem forçado novos parâmetros e limites para as relações entre pessoas, grupos sociais, instituições, empresas e nações.

Diante desse contexto, Neira (2007a) detecta que a luta pelos direitos sociais também provocou uma mudança no cenário educacional, pois com a democratização do acesso e a ampliação das políticas de permanência e ampliação do tempo de escolarização, os grupos sociais excluídos tornaram-se frequentadores da escola. Agora, o cenário escolar é composto por diversos e diferentes grupos culturais e sociais: cada qual com seus valores, conhecimentos, costumes e expectativas. Enfim, é constatável que a educação escolar não está imune às transformações econômicas da sociedade contemporânea e ao processo de globalização e da pós-modernidade cultural.

Considerando esse contexto, Freire (2001) defende ser curiosa a preocupação com a memorização mecânica de conteúdos, por meio de exercícios repetitivos que ultrapassam o limite razoável, ao mesmo tempo em que uma educação pautada na curiosidade e no diálogo fica preterida e esquecida. Para o autor, romper com essa lógica passa por estimular professores e alunos a refletirem sobre a importância da curiosidade e do diálogo.

Alinhamo-nos com a perspectiva crítica e dialógica e cremos que o espaço escolar não pode continuar sendo um espaço de legitimação do conhecimento científico que, historicamente, disseminou os valores de um determinado grupo social hegemônico. Logo, defendemos a bandeira de uma escola como espaço democrático de socialização das culturas<sup>17</sup>, reconhecendo as produções culturais dos diversos grupos sociais.

Diante desse cenário, concordamos com as afirmações de Moreira (1997) quando alega que o currículo ocupa um local de destaque na educação contemporânea, constituindo-se como foco da atenção de autoridades, políticos, professores e outros segmentos da sociedade civil. A centralidade referida aqui pode ser verificada pelas diversas reformulações constatadas nos currículos dos diversos níveis de ensino, bem como no crescimento expressivo da produção teórica dessa área de pesquisa. Podemos afirmar que o campo do currículo vem conquistando expressiva centralidade e consistência.

O autor acrescenta que, diante desse estágio de visibilidade e maturidade em que se encontra, o currículo também é marcado por ser complexo e multifacetado, exigindo um esforço considerável de pesquisa e estudo para melhorarmos nossa compreensão a seu respeito. Moreira (1997) complementa dizendo que além dos princípios do neomarxismo e da escola de Frankfurt, princípios expressivos da teoria curricular crítica, os atuais estudos brasileiros sobre currículo “refletem também a incorporação de elementos e categorias do pensamento pós-moderno, dos Estudos Culturais, bem como dos estudos que enfocam questões de gênero e raça” (p. 07). Questões que, em síntese, apresentam como pressupostos o compromisso com a justiça social e com a construção de um ensino público de qualidade. Essas temáticas serão desenvolvidas a seguir, tencionando reforçar o fato de que quem domina o currículo domina também as formas de significação e subjetivação no ato de nomear o mundo.

Cabe ressaltar que a ideia de currículo que defendemos está pautada no conceito pós-estruturalista, no qual, segundo Silva (2001), a teoria está envolvida num processo circular, pois aquilo que ela descreve como sendo uma descoberta é algo que ela própria criou, ou seja, os fatos sociais primeiro são criados para depois serem descobertos. Isso aconteceu com o próprio currículo, que diante das pesquisas nos Estados Unidos dos anos 1920, a busca pela massificação da escolarização impulsionou o processo de construção e desenvolvimento de testagem do currículo, principalmente por parte das pessoas ligadas à administração da educação.

---

<sup>17</sup> A expressão no plural é intencional, pois reconhece a existência de uma diversidade cultural.

Silva explica que as ideias desse grupo são representadas no livro de Bobbit, *The curriculum*, de 1918. Nesse prisma, o currículo é visto como um processo racional de resultados educacionais, prevendo especificações e formas de medi-lo. De acordo com Silva (2001, p. 12), nesse modelo de currículo, “os estudantes devem ser processados como um produto fabril”, pois as especificações citadas necessitam de objetivos, procedimentos e métodos, para que se atinjam os resultados esperados, e estes por sua vez devem ser precisamente mensuráveis.

O autor ressalta que o objeto que a teoria supostamente descreve é efetivamente um produto de sua própria criação. Nesse caso, acompanhando a noção tradicional de teoria, Bobbit teria descoberto e descrito o que é o currículo. Silva (2001) destaca que nessa vertente o currículo sempre foi isso que Bobbit disse ser um dia, fato que ficou limitado à descoberta e à descrição de apenas uma ideia do que é ou pode ser o currículo. Na perspectiva discursiva, ao contrário, não existe nenhum objeto para ser descoberto. O que Bobbit e outros autores fizeram foi criar uma noção particular de currículo. Nesse paradigma, aquilo que este dizia ser currículo, adquiriu regime de verdade e passou a assim nomeado, ou seja, essa definição tornou-se para muitos uma realidade.

Na mesma medida, a figura redentora dos projetos sociais – a ideia de retirar as crianças da rua e promover a inclusão social – também vem adquirindo regime de verdade, deixando em situação desconfortável aqueles que tecem ao seu respeito alguma crítica. O senso comum tende a naturalizar essa questão como a “melhor realidade” a ser disponibilizada para as crianças.

O autor afirma que, por isso, faria mais sentido falar em discursos ou textos do que em teorias. Como vantagem, ele cita que nessa vertente estaríamos dispensados do esforço de separarmos “[...] asserções sobre a realidade de asserções sobre como deveria ser a realidade. Como sabemos, as chamadas ‘teorias do currículo’, assim como as teorias educacionais mais amplas, estão recheadas de afirmações sobre como as coisas deveriam ser” (SILVA, 2001, p. 13). Analogicamente podemos trazer, a baila dessa discussão, a máxima que diz que o esporte educa, melhora o comportamento, une as pessoas, palavras de ordem muito utilizadas na divulgação dos projetos sociais nos diversos setores da sociedade, contando inclusive com amplo apoio da mídia. Nesse sentido, se analisarmos o fato pelo viés das “teorias”, as afirmações citadas podem ganhar tom de realidade. Do contrário, ao processarmos uma análise sob o paradigma discursivo defendido por Silva (2001), outras perspectivas poderão se abrir para o mesmo texto.

No entanto, apesar das advertências feitas pelo autor à noção de “teoria”, ele alerta que por se tratar de um termo amplamente difundido no meio acadêmico e escolar, ao invés de abandoná-lo, sugere a adoção de uma compreensão da noção de “teoria” que nos mantenha atento ao papel ativo que desenvolve na constituição daquilo que ela supostamente descreve. Diante disso, defende que as palavras “teoria”, “discurso” e “perspectiva” devem caminhar alinhadas na busca de uma noção de teoria que considere seus efeitos discursivos, fato que nos pouparia o trabalho de recorrer às definições tão recorrentes nos livros de currículo.

Nessa perspectiva que vê as teorias do currículo a partir da noção de discurso, Silva (2001, p. 14) assevera que:

[...] as definições de currículo não são utilizadas para capturar, finalmente, o verdadeiro significado de currículo, para decidir qual delas mais se aproxima daquilo que o currículo essencialmente é, mas, em vez disso, para mostrar que aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é. A abordagem aqui é muito menos ontológica (qual é o verdadeiro “ser” do currículo?) e muito mais histórica (como, em diferentes momentos, em diferentes teorias, o currículo tem sido definido?).

Considerando a assertiva do autor e o histórico dos projetos sociais esportivos em nosso país, podemos pensar que o “currículo” dos projetos tem seguido uma linha homogênea, independente da teoria que lhes sustenta. Ou seja, são voltados para a população pobre, funcionam baseados na ideia de escola em tempo integral com foco na máxima de tirar as crianças e os adolescentes das ruas, utilizando o esporte como meio e recurso educacional. Portanto, se as teorias do currículo, nas palavras de Silva, após ter decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar as razões de ter sido esses conhecimentos e não outros, elas também apontam para escolha do tipo de pessoas que se pretende formar.

Para o autor, no cerne das relações que envolvem o currículo está contida uma questão de identidade ou de subjetividade. Acrescenta ainda que, diante da perspectiva pós-estruturalista, pode-se dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, ao tentar dizer o que o currículo deve ser, também estão envolvidas em questões de poder. Por isso, escolher os modelos de atuação dos projetos, onde serão implementados, os conteúdos de ensino que serão desenvolvidos, entre outros elementos constituem-se também, na óptica do autor, como uma operação de poder. Diante disso,

podemos depreender que as teorias do currículo estão envolvidas na atividade de garantir o consenso e de obter hegemonia, pois como ocorrem num campo do conhecimento social, estão no centro de um território contestado.

Para Silva (2001, p. 16), “é precisamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo”. Na qual a primeira corrente pretende ser neutra, científica e desinteressada, já o segundo grupo argumenta que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, visto que está implicada em relações de poder. As teorias críticas e pós-críticas estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder. Fato que evidencia e denuncia uma situação de dominação e disputa por hegemonia, visto que a norma estabelecida é definida pelos grupos que estão autorizados a nomear as práticas sociais e dizerem como elas devem ser, até que ganhem ar de naturalidade e passem a ser reproduzida na vida social.

Na perspectiva dos Estudos Culturais, todo esse complexo de fatos vão levando os atores envolvidos nesse cenário (alunos, professores, gestores, pais etc.) a assumirem determinadas posições de sujeito. Fato que por sua vez já está preconcebido pela forma de funcionamento dos projetos, pois suas atividades veiculam uma determinada base ideológica, pensada e destinada a atuar ativamente na construção de determinadas identidades.

Para Hall (2006), a identidade não é algo que está pronto e definido desde o nascimento de um sujeito. Ela vai sendo forjada ao longo de todo o percurso, por meio de processos inconscientes, e não algo inato às pessoas existente em suas consciências desde o nascimento. Para esse autor:

Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. As partes “femininas” do eu masculino, por exemplo, que são negadas, permanece com ele e encontram expressão inconsciente em muitas formas não reconhecidas na vida adulta. (p. 38)

Diante dessa assertiva, podemos considerar que sempre existirá espaço para a resistência, fato que reforça a atuação militante dos professores como liderança política frente às diversas propostas que se inserem nas escolas no bojo da globalização e os “benefícios” que elas propõem.

### **2.3.1 – Em relação às políticas sociais o que vivemos: globalização ou focalização?**

Diante do preâmbulo realizado no início deste tópico, consideramos relevante algumas observações sobre esse processo contemporâneo tão importante e

impactante nas questões da vida social, em caráter mais amplo, e da educação, de forma restrita. Para tanto, parafraseando Bauman (1999), reconhecemos que o termo Globalização tornou-se palavra de ordem na sociedade contemporânea. Com ares de modismo, o termo transformou-se rapidamente em um lema, uma espécie de mágica capaz de abrir as portas para as explicações de todos os problemas presentes e futuros. Fato que também tem causado por muitas vezes reações antagônicas entre si. Para alguns, estar conectado em tudo o que ocorre no mundo concreto ou virtual é sinônimo de felicidade. Para outros, a mesma situação traz consequências indesejadas. No entanto, todos concordam que a globalização se constituiu, nos dias atuais, em um destino sem volta que, em linhas gerais, afeta a todos, independentemente das formas em que isso se manifesta.

O autor alega que “estamos todos globalizados” (p. 7) e continua dizendo que as práticas humanas, que o conceito tencionou capturar, fugiram à sua vista, tornando-se fatos materiais. A qualidade do mundo exterior, que o termo logrou esclarecer, é a mesma que ele exalta para reivindicar uma posição de imunidade ao questionamento. Entretanto, a complexidade e a fluidez de um momento histórico – chamado por Hall (1997) e outros culturalistas de pós-modernidade – não permitem tal feito. “Ou seja, a globalização não é exceção à regra” (BAUMAN, 1999, p. 7).

A assertiva do autor nos faz retomar o suposto aspecto “globalizado” das políticas sociais que divulgam para todas as pessoas o reino da liberdade em relação ao Estado, às opressões, entre outras amarras. A divulgação da possibilidade de todos obterem êxito na vida, situação dependente do esforço e da dedicação constante que, quando perseguida com afinco e persistência, conduzirão ao mérito individual.

Nessa direção, propaga-se uma sociedade globalizada e emancipada em relação aos “direitos”, mas que se constitui ao mesmo tempo em uma sociedade pautada na ampliação das desigualdades e marcação das diferenças, trata-se da globalização da pobreza, pois as ações pontuais e direcionadas dos projetos em discussão atuam nas consequências e não nas causas geradoras da desigualdade. Logo, nesse caso, o oposto de “iguais” não é “diferentes”, mais sim “desiguais”. As metas divulgadas pela Organização das Nações Unidas – ONU – para as políticas sociais, amplamente difundidas pelo mundo, pregam a equidade, mas de fato, traduzem-se como a administração da pobreza. Entendemos ser necessário o desvelamento da exclusão e da exploração exercida pelo capital, intrincadas na dinâmica da existência e realização das políticas sociais, bem como de seus projetos inseridos nas escolas.

Na atual dinâmica social, o velho e o novo, o local e o global, o moderno e o tradicional, o universal e o particular coexistem, produzindo uma heterogeneidade cultural

ligada a um sujeito definido não mais por uma identidade unificada e estável, mas por “identidades contraditórias”, sendo continuamente deslocadas (HALL, 1997).

Não assistimos, portanto, ao fim das culturas nacionais e das expressões locais. Assistimos, em muitos países, a várias formas de afirmação da diferença a partir de inúmeras manifestações que vão desde movimentos, debates e ações de partidos políticos até conflitos e guerras, reforçando, como mencionado, nacionalismos excludentes e fundamentalismos religiosos (pureza racial e ortodoxia religiosa). Países centrais, sentindo-se ameaçados pela desintegração da “cultura nacional”, e países periféricos, sentindo-se à margem do processo de globalização ou resistindo a ele, fazem ressurgir movimentos particulares que contradizem o processo de globalização e de homogeneização cultural e, contraditoriamente, dele são frutos.

De acordo com Hall (1997), num cenário em que o global e o local, o geral e o particular coexistem, esses confrontos vão dando lugar a um verdadeiro jogo de identidades, resultado de muitos processos de hibridização cultural. As várias linguagens, os diversos espaços de formação e as diferentes influências culturais vão constituindo sujeitos diferenciados, mestiços de inúmeras narrativas, rompendo com visões ingênuas, essencialistas e românticas. A pureza quer do branco dominador, quer do folclorizado povo dominado, dá lugar a expressões híbridas, marcadas pelo sincretismo de um mundo sem fronteiras e fortemente segregado entre os que usufruem dos direitos básicos da cidadania e os muitos excluídos, considerando as inúmeras possibilidades de exclusão.

Diante dessa realidade, os governos elegem suas políticas culturais que, aos olhos menos atentos politicamente, transparecem numa fragilidade do Estado neoliberal em promover políticas públicas de caráter universal. Ou seja, divulga-se oficialmente uma situação de aparente inibição dos projetos sociais, invariavelmente por carência de recursos. No entanto, ao contrário disso, o fato é que essas são as políticas neoliberais que geram pobreza e focalizam sua ação social, pulverizando os recursos captados globalmente de forma direcionada e pontual. Essa prática recorrente tende a elevar os níveis de miséria, transformando as migalhas distribuídas em necessidades do povo empobrecido.

No tocante às políticas culturais, em tal contexto, defrontamo-nos com posturas segregacionistas e assimilacionistas que, ao mesmo tempo em que assimilam os grupos atendidos pelas suas políticas e valores hegemônicos, conseguindo seu consentimento, também segregam, colocando os “indesejáveis” em seu devido lugar. Essa ação se completa com a conseqüente desmobilização dos grupos que passam a disputar os poucos recursos



disponíveis e não se articulam coletivamente por um bem comum, qual seja: uma vida com dignidade.

Na difusão desse fenômeno, Hall (1997) assinala que o processo de informação midiático tem tornado os acontecimentos cada vez mais fluidos, rápidos, praticamente instantâneos. Por conta disso, podemos perceber certa desvalorização dos aspectos locais em relação aos globais. Nesse cenário, é importante destacar como fronteira a centralidade da cultura na constituição da subjetividade, da própria identidade e de cada pessoa como ator social. A ênfase na linguagem e no significado tem tido o efeito de tornar confuso ou dissolver a fronteira entre as duas esferas do social e do psíquico.

Em relação à atuação do discurso, conseqüentemente da linguagem nesse contexto, o autor destaca o advento da virada cultural, momento iniciado por uma revolução de atitudes em relação à linguagem. Destaca-se como principal preocupação desse campo um interesse na linguagem como um termo geral utilizado nas práticas de representação. Nessa visão, “a linguagem ocupa uma posição privilegiada na construção e circulação do significado” (HALL, 1997, p. 09).

Essa questão amplia o debate em relação à natureza da vida social considerando a relação existente entre linguagem e o que se pode denominar “realidade”. Para o autor, os objetos não existem no mundo de forma independente da linguagem que utilizamos para descrevê-los. O significado não surge dos objetos, da suposta realidade da vida, surge sim da construção que fazemos a partir dos jogos de linguagem e dos sistemas de classificação nos quais estão inseridos. Considerando essa lógica, os fatos supostamente “naturais” passam a ser também fenômenos discursivos.

Diante disso, merece atenção o conceito de ideologia que, de acordo com Hall (2003), compreende os referenciais mentais “linguagens, conceitos, categorias, conjunto de imagens do pensamento e sistemas de representação – que as diferentes classes e grupos sociais empregam para dar sentido, definir, decifrar e tornar inteligível a forma como a sociedade funciona” (p. 250). Para o autor, o problema da ideologia se relaciona às formas pelas quais ideias diferentes se apoderam dos pensamentos das massas e, por meio disso, traduzem-se numa força material. Nessa visão, podemos analisá-la como um conjunto particular de ideias que passa a dominar o pensamento social de um determinado grupo.

Na visão do autor, a ideologia está relacionada principalmente com os conceitos e as linguagens do pensamento prático que estabilizam uma forma particular de poder e dominação ou que reconciliam e acomodam as massas em seu lugar subordinado na formação social.

Contribuindo com essa discussão, Chauí (2001) alega que o conceito de ideologia consiste em um conjunto de ideias construídas histórica, social e politicamente com o objetivo de ocultar a realidade. Esse encobrimento é uma forma de assegurar e manter a exploração econômica, a desigualdade social e a dominação política. A autora afirma que, na ideologia, as ideias estão “fora do lugar”. O conceito refere-se a sua circunscrição no espaço social e político de uma dada sociedade, onde “as ideias deveriam estar nos sujeitos sociais e em suas relações, mas, na ideologia, os sujeitos sociais e suas relações é que parecem estar nas ideias” (p. 4).

No plano global, poderíamos pensar que os sujeitos sociais, inclusive os coletivos que atuam nas escolas públicas, é que deveriam ser portadores das ideias que vão circular no ambiente escolar, mas no caso dos projetos sociais pensados como uma ferramenta ideológica, ocorre exatamente o contrário. É ele que é mandatário da ideia a ser seguida. Ressaltamos que entendemos como portadores e mandatários do conceito de ideias aqui defendido todos os atores envolvidos no contexto escolar, alunos e seus familiares, professores, membros da gestão, enfim todos aqueles que pensam e vivem o projeto pedagógico e por ele dedicam seus dias de intenso trabalho. Na escola, pensando no bom desenvolvimento do projeto pedagógico, essa articulação é ainda mais vital e necessária. Nada daquilo que se fizer presente no currículo pode ser aleatório.

Por conta disso, mesmo considerando a ideologia uma ação intangível, que tenciona operar no convencimento das pessoas sobre determinadas convenções do que é “certo e errado”, de acordo com os pressupostos dos seus divulgadores, mesmo que os receptores tendem a portar-se com gratidão perante seus “bem-feitores” de plantão, entendemos que ganha força os argumentos de Hall (1997, 2003) quando este considera a possibilidade e o poder da resistência existente nessas relações. Ou seja, se de um lado um grupo emprega uma determinada ação ideológica, tencionando a dominação e a colonização das pessoas subjugadas, por outro lado, também pode haver resistência a essa situação. Isso ocorre quando os sujeitos envolvidos imprimem outros sentidos e resistem à dominação que se pretende lhes impor. Logo, dentro da lógica apresentada pelo autor, os projetos sociais não são nem do “bem” nem do “mal”. Eles serão aquilo que os grupos fizerem deles. Dessa forma, podemos depreender que se os projetos podem atuar contra as massas subjugadas, eles também poderão atuar a favor delas.

A esse respeito, Silva (2001), citando Althusser, enfatiza a importância atribuída por esse autor à conexão existente entre educação e ideologia. Argumenta essencialmente que a permanência da sociedade capitalista depende da reprodução de seus

componentes propriamente econômicos e da reprodução de seus componentes ideológicos. Enfatiza ainda que além da continuidade das condições de sua produção material, a sociedade capitalista não se sustentaria se não houvesse mecanismos e instituições responsáveis em atenuar as tensões sociais, garantindo que o *status quo* não seja contestado. Isso pode ser obtido por meio da força ou do convencimento, da repressão ou da ideologia. Retomando Gramsci, lembramos que quanto mais eficiente a ideologia e suas estratégias de persuasão, menor será a necessidade da utilização da força e da repressão. Destacamos que a escola por si já exerce certa ação nessa direção e nos parece também que ao acolher projetos sociais para o seu currículo, reforça ainda mais as frentes de ação ideológica para a manutenção do *status quo*. A produção e disseminação da ideologia de acordo com Althusser (*apud* Silva, 2001, p. 31), “[...] é feita, como vimos, pelos aparelhos ideológicos de estado, entre os quais se situa de modo privilegiado, justamente a escola”. A explicação deve-se ao fato de a escola atingir praticamente toda a população por um período prolongado de tempo.

De acordo com Silva (2001), é justamente por meio do currículo que a escola atua ideologicamente por meio daquilo que escolhe ensinar, como também pelo que não ensina. Nos projetos sociais, independente da temática desenvolvida, também é possível verificarmos a veiculação de certos valores e verdades que tendem a naturalizar-se como verdade. Nesse caso específico, considerando um projeto com enfoque esportivo, a escolha da modalidade a ser desenvolvida, a faixa etária, o gênero dos participantes, a forma de divulgação e acolhimento dos alunos, a interface ou não com o projeto pedagógico da escola, os eventos e a destinação de recursos para sua viabilidade, a participação das famílias, dentre outras variantes, perfazem também movimentos ideológicos, pois existe em tudo isso uma intencionalidade dos grupos e das pessoas que idealizaram essas práticas. Isso nem sempre é claro aos olhares desatentos politicamente.

A esse respeito, Silva (2001, p. 32), citando Althusser, assevera que:

A ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a controlar. Essa diferenciação é garantida pelos mecanismos seletivos que fazem com que as crianças das classes dominadas sejam expelidas da escola antes de chegarem àqueles níveis onde se aprendem os hábitos e habilidades próprios das classes dominantes.

Mesmo sabendo que essa análise não dá conta da complexidade do fenômeno, a economia e o modo de produção capitalista são categorias importantes para análise da vida social, mas não são as únicas, pois de forma muito complexa outros fenômenos também interferem na dinâmica social. Por isso, entendemos que os projetos

sociais se constituem em estratégia para ampliação da hegemonia e da luta pela validação de significados de um determinado grupo social.

Analisando as questões expostas, retomamos Chauí (2001) quando ela afirma que a ideologia também não tem história, atribuindo tal fato a uma estratégia de quem domina para não ter que correr o risco de enfrentar a história. A esse respeito, a autora acrescenta:

Afirmar que a ideologia não tem história é, portanto, afirmar que, além de “fora do lugar”, nela as ideias também estão “fora do tempo”. Embora paradoxal essa constatação é inevitável. O paradoxo da expressão “fora do tempo” decorre do fato de que, estando à ideologia a serviço da dominação de uma classe social historicamente determinada, necessariamente a atualidade da dominação exercida exigiria que as ideias estivessem encravadas em seu próprio tempo. (p. 4)

Diante desse quadro conflitante, algumas reflexões são necessárias: Qual história os projetos sociais e a Educação Física poderão escrever para os seus beneficiários? Uma história de manutenção da dependência ao poder hegemônico que tenta naturalizar-se na escola, dentre outras técnicas, por meio das práticas corporais? Ou uma história propositiva de mudanças, visando minimizar as injustiças a que está submetida a população pobre e demais grupos subjugados?

Essa discussão retoma as questões que envolvem o global e o local, na qual o discurso ideológico dominante representa a esfera global e seus ouvintes (todos nós), que representam o plano local. Bauman (1999) alega que estamos todos envolvidos nesse movimento, mesmo que imóveis fisicamente. Diante disso, evidencia que os efeitos dessa nova condição são totalmente desiguais. Algumas pessoas assumiram-se “globais”, outras se fixaram na sua “localidade”. O problema é que, num mundo onde os “globais” dão o tom e fazem as regras do jogo da vida social, o “local” assume ares depreciativos.

O autor enfatiza que ser local em um mundo que glorifica o global sinaliza para a privação e degradação social. Tal fato é atribuído pela falta de possibilidades das localidades gerarem e negociarem sentidos próprios, tornando-se, cada vez mais, reféns de “ações que dão e interpretam sentidos, ações que elas não controlam” (p. 08).

Essa passagem ilustra de forma emblemática o papel dos projetos sociais nas escolas públicas. Ou seja, pensadas “globalmente”, são exaltadas e ganham ares salvacionistas, aplicadas “localmente”, imprimem seus sentidos aos seus beneficiários. Assim, impedem outras possibilidades de sentidos mais necessários e ancorados social e culturalmente que essas comunidades poderiam lograr.

Dentre os estudiosos da contemporaneidade, Santos (2003) contribui com uma reflexão relevante à discussão em tela. Ele nos apresenta a globalização como “fábula”. Nesse conceito, o autor questiona o chavão de “aldeia global” que tenciona passar a ideia de que o mundo da informação está ao alcance de todos, tendo em vista o fato de que são disponibilizadas seletivamente apenas as informações que interessam a um determinado grupo e que as distâncias entre lugares estão encurtadas apenas para os que podem pagar para viajar. Ou seja, critica a difusão da falsa ideia de que o mundo esteja para todos, ao alcance das mãos. Enquanto isso, afirma o autor, o culto ao consumo é estimulado.

Santos (2003) questiona também a propagação do caos do Estado. Defende que o que se presencia é o fortalecimento deste para o atendimento ao grande capital e outros interesses internacionais em detrimento dos cuidados com as populações cuja vida se torna mais difícil. Nessa ótica, a globalização é uma “perversidade”, haja vista o crescente desemprego, a fome e a generalização da miséria mundial, o aumento das doenças, a mortalidade infantil, o sucateamento da educação, o alastramento da corrupção, do egoísmo e do cinismo. Enfim, trata-se de uma fábrica de perversidades atreladas a adesão desenfreada aos comportamentos competitivos que caracterizam as ações hegemônicas. Todas essas mazelas são direta ou indiretamente, segundo o autor, atribuídas ao presente processo de globalização.

Santos (2003) posiciona-se favoravelmente a um mundo possível, defendendo uma outra globalização. Nesse movimento, acredita que as mesmas bases materiais responsáveis pelas mazelas da humanidade, se forem postas a serviço de outros fundamentos sociais e políticos, poderão servir a outros objetivos. Acredita que as condições históricas do final do século XX apontam para essa possibilidade. Destaca que “o primeiro desses fenômenos é a enorme mistura de povos, raças, culturas, gostos, em todos os continentes. A isso se acrescenta, graças aos progressos da informação, a ‘mistura’ de filosofias, em detrimento do racionalismo europeu” (p. 21).

Para esse autor, a população aglomerada em poucos pontos da superfície da Terra constitui uma das bases de reconstrução e de sobrevivência das relações locais, abrindo a possibilidade de utilização, ao serviço dos homens, do sistema técnico atual. Essa ponderação retoma mais uma vez a contradição entre o pensamento global e a atitude local. Vivemos localmente empilhados nos grandes centros de riquezas, em nosso caso particular, as metrópoles (quanto mais pobre o local, maior a densidade demográfica). No entanto, mantemos o discurso favorável ao global, ignorando as ponderações de Santos a respeito das perversidades consequentes da globalização.

O autor destaca que, para a grande parte da humanidade, estes são os “ganhos” da globalização: o desemprego crescente; a baixa dos salários; a generalização da fome e do número de desabrigados por todos os continentes; o surgimento de novas enfermidades e o retorno de antigas doenças; a mortalidade infantil permanece, mesmo diante dos avanços da medicina e da ampliação da informação; a educação de qualidade fica cada vez mais restrita a uma menor parcela da sociedade; cresce nas pessoas e nas sociedades o egoísmo, o cinismo e a corrupção. Muito se fala em solidariedade, ajuda às populações pobres, mas essas mazelas possuem relação com a adesão desenfreada ao comportamento competitivo que caracterizam as ações hegemônicas que estão direta ou indiretamente atribuídas ao presente processo de globalização. O que nos parece é que o cuidado global que se pretende limita-se ao lucro que essa postura pode trazer aos seus idealizadores.

Como exemplo, veja-se o discurso global de cuidados sobre a Amazônia, quase sempre desacompanhado da preocupação em oferecer condições dignas de vida para os nativos daquele e de outros lugares explorados pelos mais diversificados setores do capital.

A esse respeito, McLaren e Gutierrez (2000) asseguram que a ênfase na virada linguística, que vem influenciando as políticas educacionais, retirou considerável atenção das mudanças econômicas e culturais, tanto globais como locais. Os autores sustentam que as atuais condições enfrentadas pelas escolas são subprodutos da indiferença moral como também resultados dos atuais fluxos econômicos do capitalismo tardio. Endossando essa afirmação, transcrevem as palavras de Bauman:

Os horrores dos bairros pobres, das ruas miseráveis, comunidades que já foram prósperas e agora estão morrendo, deixadas órfãs pelos empreendimentos e negócios que costumavam mantê-las vivas, mas agora – pela mais sólida e racional das razões – mudaram-se para pastagens mais verdes, são vítimas não da exploração, mas do abandono resultante da *indiferença moral*. (p. 196)

McLaren e Gutierrez (2000) partem da premissa que o que estamos testemunhando atualmente é uma nova roupagem da cultura de mercadoria e, na mesma medida, uma economia moral em que tudo passa a ser condicionado e regulado pelo capital que, por sua vez, estabelece equivalências entre sujeitos e objetos de consumo. Nesse mercado aberto, tornamo-nos mercadorias. A moralidade se estabelece burocraticamente, vinculada à maximização dos lucros em detrimento dos direitos de uma vida cidadã e da justiça social.

Hall (2003) aponta para a existência de dois processos opostos vigentes nas formas atuais de globalização, o que é algo fundamentalmente contraditório. Existem as

forças de homogeneização cultural, pelas quais, por causa de sua ascendência no mercado cultural e de seu domínio do capital, a cultura ocidental ameaça subjugar todas as demais, impondo uma noção universal e homogeneizante. Contrapondo-se a essa lógica, também constatamos o desenvolvimento de processos mais lentos que, em doses homeopáticas, desfocalizam os modelos ocidentais, imprimindo uma disseminação da diferença cultural pelo globo.

O autor destaca que outras tendências menos representativas ainda não possuem um centro de poder capaz de confrontar e repelir as anteriores. Entretanto, apresentam possibilidades de subverter e traduzir, negociar e fazer com que se assimile a apropriação e a expropriação cultural global sobre as culturas mais fracas. Hall (2003) ressalta que:

[...] hoje em dia, o ‘meramente’ local e o global estão atados um ao outro, não porque este último seja o manejo local dos efeitos essencialmente globais, mas porque cada um é condição de existência do outro. Antes a ‘modernidade’ era transferida de um único centro. (p. 44)

Diante do quadro apresentado até o momento, arriscamo-nos a dizer que, de forma provisória e limitada, as políticas pensadas globalmente são disseminadas localmente para alvos específicos, não por acaso, mas pelo firme propósito da manutenção do *status quo* e da hegemonia dos pressupostos neoliberais. Contudo, identificamos que o “fatalismo imobilizante”, conforme Freire (1996), não goza de condições universais e permanentes nesse emaranhado complexo e conflituoso, característico do contexto pós-moderno. Procurando melhorar nossos posicionamentos, a seguir, passaremos a discutir a dissonância dos projetos modernos para uma escola e para uma vida pós-moderna, bem como possíveis propostas pós-modernas em uma escola que insiste em se manter na modernidade.

### **2.3.2 – A cultura moderna dos projetos sociais e seu descompasso com a vida “real”**

Giroux (1993) atesta que a teoria e a prática educacionais estão estreitamente ligadas à linguagem e aos pressupostos do modernismo. Acrescenta que vários autores expressam suas convicções nos ideais modernistas que enfatizam a capacidade dos indivíduos para pensar criticamente, tencionando o exercício da responsabilidade social e para refazer o mundo pautado no interesse do sonho iluminista da razão e da liberdade.

Segundo o autor, na visão moderna de educação, é central uma convicção persistente na capacidade dos indivíduos em se situar como sujeitos automotivados no interior

do discurso da vida pública. Nessa esteira, acredita-se que a fé na racionalidade, na ciência e na tecnologia sustenta a crença modernista na mudança permanente e no desenvolvimento contínuo e progressivo da história. Na mesma medida, o autor ressalta que cabe à educação fornecer os processos socializadores e os códigos legitimadores pelos quais as grandes narrativas de progresso e desenvolvimento humano possam ser transmitidas às futuras gerações.

Giroux (1993) reconhece que, no interior do discurso modernista, o conhecimento desenha suas fronteiras quase que exclusivamente a partir de um modelo europeu de cultura e civilização. No entanto, esse paradigma sócio-político-educativo não conseguiu cumprir suas promessas de melhorar as condições de vida das pessoas, gerando muitos questionamentos e tensões. Para o autor, a crítica pós-moderna tenciona romper com os territórios e redesenhar as fronteiras políticas, sociais e culturais do modernismo, insistindo ao mesmo tempo numa política da diferença racial, étnica e de gênero.

A crítica pós-moderna chama atenção para as profundas mudanças de fronteiras (relacionadas com a crescente influência dos meios eletrônicos de massa e da tecnologia da informação), para a cambiante natureza das formações sociais e de classe nas sociedades capitalistas pós-industriais e para a crescente transgressão das fronteiras entre vida e arte, alta cultura e cultura popular, imagem e realidade. (p. 42)

Considerando o choque da vida pautada nas premissas da modernidade com os sujeitos reais que, segundo Hall (2006), vivem na pós-modernidade, o autor salienta as contradições apresentadas até aqui entre identidade moderna e pós-moderna.

1) [...] o sujeito do iluminismo – pautado numa visão de indivíduo, centrado, unificado, dotado de capacidades de razão, de consciência e de ação. O centro essencial do seu “eu” era a identidade de uma pessoa, depreende-se uma noção de sujeito e de identidade com base no individualismo; 2) [...] o sujeito sociológico – refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo, mas era formado na relação com outras pessoas que fossem importantes para ele, ainda guarda a característica de um núcleo interior que era o “eu real”, porém, esse se modifica no diálogo com o mundo cultural e as diferentes identidades que nele existem. A identidade nessa concepção preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior”, entre o mundo pessoal e o mundo público [...]; e, 3) o sujeito pós-moderno – argumenta-se, atualmente que o sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas [...]. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático, processo que produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente [...]. (p. 10-12)



Contribuindo com o debate, recorremos a Sousa Santos (2008) que assegura existir ampla divulgação na atualidade a respeito do fato de as identidades não serem rígidas muito menos imutáveis. Na verdade, apresentam-se como resultados sempre transitórios e fulgazes de processos de identificação. Nessa ótica, mesmo as identidades consideradas mais sólidas, como a de homem, mulher, país europeu, latino-americano, asiático ou africano, camuflam negociações de sentido, jogos de polissemia, constante processo de transformação que se instalam numa sucessão de configurações que, de tempo em tempo, dão corpo e vida a determinadas identidades. Enfim, para o autor, o processo da constituição das identidades constitui-se em um processo de identificações em curso.

Nas palavras do autor, essas identificações:

[...] além de plurais, são dominadas pela obsessão da diferença e pela hierarquia das distinções. Quem pergunta pela sua identidade questiona as referências hegemônicas, mas, ao fazê-lo, coloca-se na posição de outro e, simultaneamente, numa situação de carência e por isso de subordinação. (p. 135)

Por essa razão, Sousa Santos (2008) enfatiza a importância de se conhecer quem pergunta pela identidade, em que condições, contra quem, com que propósitos e com que resultados. Esses são pressupostos dos tempos pós-modernos.

Lyotard (*apud* Giroux, 1993) descreve o pós-modernismo como uma rejeição das grandes narrativas, das filosofias metafísicas e de qualquer outra forma de pensamento totalizante. O significado do pós-modernismo está relacionado às cambiantes condições de conhecimento e tecnologia produtoras de formas de organização social que enfraquecem os antigos hábitos, vínculos e práticas sociais da modernidade.

Green e Bigun (2008) traduzem bem tal cenário. Caracterizando a pós-modernidade como um tempo multifacetado e fluido, citam Grossberg (*apud* GREEN; BIGUN, 2008, p. 209) que atesta: “este contexto não é suficiente para compreender o comportamento da juventude. Se a juventude vive na pós-modernidade, também o faz em muitos outros lugares e contextos”. Considerando as afirmações impressas, Green e Bigun advogam a necessidade de reconhecermos as contradições geradas nesse novo contexto quando das nossas interpretações a respeito do comportamento da juventude.

Os autores defendem que a construção social e discursiva da juventude ocorre num emaranhado de relações complexas, inclui-se aí o processo de escolarização, porém tal fenômeno não se limita à escola. Entre as forças constituintes dessas identidades, figuram os meios de comunicação de massa; os estilos musicais como rock, punk, hip-hop,

funk, sertanejo, samba, entre outros; a religião; o time de futebol; skate; outras práticas corporais etc. Nesse sentido, acreditamos que os projetos sociais apoiados nessas manifestações também se tornam uma força constituinte das identidades juvenis. A esse respeito, o que se tem percebido é que, até no momento, professores, pesquisadores e elaboradores de políticas não têm dedicado atenção a essas questões.

A distância entre professores e alunos diante desse contexto complexo apresentado tem gerado um choque entre essas gerações, sendo verificável o confronto entre modernidade e pós-modernidade. Esse ambiente vem promovendo, segundo os autores, uma onda crescente de pânico moral, cujo centro tem sido o suposto desvio da juventude.

Em relação à divergência cultural entre gerações, Green e Bigun (2008) advogam a existência de “alienígenas na sala de aula”. Essa geração (os novos alunos) vem assombrando os lugares anteriormente sagrados, pelos quais nós, os docentes, movimentávamo-nos com total desenvoltura e confiança. Muitas vezes, a nostalgia nos arrebatava, gerando comentários saudosistas que exaltam os valores positivos de tempos que não voltam mais, ao mesmo tempo em que consideramos os hábitos e costumes dos “novos alunos” desarticulados dos valores “ideais” para uma boa educação e atuação na sociedade. No entanto, entendemos que existem hábitos que devem ser negados como, por exemplo, o consumo exacerbado e a vida “descartável”, tão propagados no contexto em que vivemos.

Com isso em mente, os autores assinalam que um novo tipo de sujeito está se formando a partir do nexos entre a cultura juvenil e a expansão midiática, trazendo como resultante a emergência da formação de uma identidade inteiramente nova. Nesse contexto, os autores destacam que a relevância desse momento para o processo de escolarização e para os estudos da mídia é clara – primeiro por conta das evidências que estão sendo construídas para uma nova relação entre o processo de escolarização e os estudos da mídia; segundo pela importância que a mídia e a cultura da informação ocupam na sociedade. Green e Bigun (2008) ressaltam que a importância em referência articula-se também com as formas cambiantes de currículo e formas de aprendizagem, bem como com todos os problemas e as possibilidades decorrentes desse cenário. Analisamos que ficar fora desse movimento é viver em um tempo, em uma escola e numa sociedade que não existe mais.

A esse respeito, os autores citam Hinkson (1991) que assevera:

Na assim chamada virada pós-moderna, o currículo tende a se desvincular da escola, o que impõe uma reconceptualização tanto do currículo quanto da escola, uma reconceptualização que seja feita de acordo com as condições modernas e para as condições pós-modernas. (p. 214)

As considerações de Kellner (2008) apontam que um dos méritos das posições pós-modernas é o de expandir o conceito de cultura, rompendo ao mesmo tempo as barreiras entre “alta” e “baixa” cultura. Isso possibilita a abertura de um amplo terreno de artefatos culturais para análise crítica. O autor propõe uma ruptura com o alfabetismo da modernidade pautado na leitura e escrita. Acrescenta que ler imagens criticamente implica aprender como apreciar, decodificar e interpretar imagens, por meio da análise, tanto da forma como são construídas e operam em nossas vidas, quanto o conteúdo que comunicam em algumas situações concretas.

A respeito da importância da cultura nas discussões socioeducacionais da contemporaneidade, Hall (1997) defende que as discussões envolvendo o papel da cultura encontram-se presentes em todos os aspectos da vida social e destaca o amplo poder analítico e explicativo que o conceito de cultura adquiriu na teorização social. Nessa perspectiva, os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. Acrescenta que os sistemas e códigos de significados dão sentido às nossas ações e nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Analisados em seu conjunto, constituem nossas culturas, contribuem para assegurar que toda ação social é cultural, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, nesse sentido, são práticas de significação.

Hall (1997) salienta que o significado jamais é definitivamente fixo. Isso não significa que estejam completos, mas sim que são definidos parcialmente pela maneira que se relacionam mutuamente e também em parte pelo que omitem.

A partir daí, se focalizarmos a problemática da presente investigação, seria lícito dizer que podemos interpretar a linguagem difundida pelos projetos sociais como forma de legitimar certos valores e comportamentos em detrimento de outros, e isso não ocorre de forma tranquila, mas sim de forma complexa e conflituosa.

Contribuindo com o debate cultural, McLaren e Giroux (2000) endossam a importância do discurso na produção dos significados. Atestam que o excesso de linguagem deve chamar atenção para as formas pelas quais o discurso está ligado não apenas à proliferação de significados, mas também o quanto se relaciona à produção de identidades sociais e individuais ao longo dos tempos e em condições de desigualdades. Segundo os autores:

A teoria educacional é uma das facetas discursivas da formação, da pedagogia e da política cultural. É na teoria e em suas preocupações com as proibições, com as exclusões e com o policiamento da linguagem, junto com sua classificação, ordenamento e disseminação do discurso, que o conhecimento se torna manifesto, as identidades são formadas e

desconstituídas, os agentes coletivos aparecem e a prática crítica encontra as condições para emergir. (p. 25)

Se o discurso se constitui nesse contexto em um elemento importante de análise, tal fato também lança luzes para a relevância da interpretação que, quanto mais ampla, melhor proverá as possibilidades de interpretarmos o todo social complexo em que vivemos.

Nessa direção, ilustramos a questão com os estudos realizados por Geertz (1989), por meio de uma analogia a respeito de uma encenação do teatro de Shakespeare e o transe balinês. Tal exercício tenciona chamar a atenção para o fato de que é por meio de interpretações como essas, todas insatisfatórias e provisórias, que a antropologia tem tentado encontrar seu caminho para o conceito mais viável sobre o homem. Nesse aspecto, a cultura e toda sua diversidade ganham espaço para poderem ser mais levadas em consideração do que entendidas como capricho ou preconceito e, no entanto, simultaneamente a isso, um conceito no qual o princípio dominante no contexto não seja transformado em uma expressão vazia. Para o autor, assumir esse espaço imenso distante da ideia universal da natureza humana é abandonar o paraíso.

Acrescenta ainda que alimentar a ideia de que a diversidade cultural não se trata apenas de pensar numa questão de diferentes indumentárias ou aparências, de diferentes locais, cenários e máscaras. Isso implica também alimentar a ideia de que a humanidade é tão variada em sua essência como em sua expressão. Essa reflexão acaba com a nossa inocência, inserindo-nos em uma jornada em águas perigosas. Geertz (1989) nos conta que são águas perigosas porque:

[...] se nos descartarmos da noção de que o Homem, com letra maiúscula, deve ser visto por “trás”, “debaixo”, ou “além” dos seus costumes, e se substituímos pela noção de que o homem, sem maiúscula, deve ser visto “dentro” deles, corre-se o perigo de perder por completo a perspectiva do homem. Ou ele se dissolve, sem deixar resíduos, em seu tempo e lugar, um filho e um cativo perfeito da sua era, ou ele se torna um soldado recrutado num vasto exército tolstoiano, engolfado em um ou outro dos terríveis determinismos históricos com que fomos assolados a partir de Hegel. Tivemos, e de alguma maneira ainda temos, ambas essas aberrações nas ciências sociais – uma marchando sob a bandeira do relativismo cultural, a outra sob a bandeira da evolução cultural. (p. 27)

Hall (1997) comenta em seus estudos que, ao ilustrarmos dois cenários diferentes para um grupo, alguns se sentirão mais representados em um deles, enquanto os demais, no outro. No entanto, as pessoas podem não se sentir completamente representadas por eles. Algo que está relacionado com o “Eu” de cada um fica de fora, não é reconhecido.

Uma sobra do sistema de significados que esses dois cenários tentam entre eles capturar. Isso pode formar uma condição alternativa, um terceiro conjunto, um foco diferente de identificação, por conseguinte, uma “nova política de identidade”. Ao nos identificarmos mais com um dos grupos, adotamos uma posição favorável a ele, logo nos tornamos mais representantes daquele grupo em particular do que de outros.

Nessa direção, apontamos para a identificação que os projetos sociais desempenham nas comunidades menos favorecidas economicamente. A linguagem atua para construir o consenso dessas ideias, que vão atuar na persuasão dos valores dominantes que são legitimados pelo convencimento dos beneficiários dos programas.

Entretanto, se a pós-modernidade é caracterizada como vimos pela falta de regras fixas, mais ainda, considerando Bauman (2001), vivemos numa “modernidade líquida”. Então, deparamo-nos com uma redistribuição dos “poderes de derretimento” da modernidade. Na ótica do autor, as molduras que circunscreviam o domínio das diversas facetas da vida social foram alteradas. E como indivíduos, teremos que ser desculpados por ter deixado de notar todos esses acontecimentos ao nosso redor.

Com Green e Bigun (2008), percebemos que as transformações colocadas pelos novos meios e formas culturais não podem ser caracterizadas como desvio ou déficit. Elas devem ser compreendidas dentro de sua própria lógica e não por referências a outras formas e meios culturais pertencentes a outras épocas e contextos. No ambiente escolar, a relação entre professores e alunos, jovens e adultos, tem se constituído em uma convivência conflituosa. Quando mencionam os “alienígenas na sala de aula”, inferimos que não estão se referindo aos alunos! Os autores asseguram ainda que os adultos (professores) podem teorizar o pós-modernismo, porém os jovens, os alunos, eles o vivenciam intensa e diariamente.

Neira (2007a) destaca que, ao longo da história, a Educação Física se manteve isolada das discussões sobre o currículo, ocupando na escola uma finalidade instrumental, objetivando a eugenia, a preparação dos corpos, o auxílio a outros componentes curriculares, entre outros.

A partir da década de 1980, surgem diversos questionamentos, possibilitando novas atribuições para a área. Destacam-se, como principais críticas, o predomínio do esporte no currículo, a refutação dos exercícios de prontidão para a alfabetização, a assimilação das teorias psicológicas do desenvolvimento humano como fundamento para a Educação Física. Essas ideias são enfrentadas a partir do surgimento de um discurso pedagógico na Educação Física, fator impulsionado pelo estabelecimento de

interfaces com os conhecimentos oriundos das ciências humanas (filosofia, história, antropologia, sociologia, semiótica).

Segundo Neira e Nunes (2006), essas relações ganharam corpo especificamente no âmbito escolar devido à influência das análises promovidas pela teorização crítica a respeito da função social da educação e, particularmente, da Educação Física que, numa óptica cultural, observou as discussões pedagógicas em busca das transformações da sociedade. Nessa direção, podemos inferir que, tomando como base um referencial teórico calcado nas ciências humanas, o objeto da Educação Física escolar é a cultura corporal.

Os autores destacam que a luta pela significação, manifestada mediante as práticas corporais, configura um movimento permanente no jogo do poder cultural. Nesse sentido, conclui-se que os comportamentos corporais são antes de tudo culturais. Portanto, não existe uma forma universal e natural de andar, correr, saltar, dançar, lutar, jogar, empinar pipas etc.

Assim como, também, não existem modos corretos de compor-se à mesa, rezar, comer, fazer a higiene pessoal, vestir-se, dentre outras diversas manifestações culturais praticadas pelos homens na prática diária do cotidiano. Isso nos leva a creditar que todos os comportamentos corporais vão sendo aprendidos e apreendidos na prática cultural em que cada indivíduo encontra-se envolvido, com toda a gama de complexidade que isso significa.

Na abordagem cultural da Educação Física, esses problemas são analisados tomando como referência sua ancoragem social, ou seja, não se discute apenas o que ensinar, mas também quem determinou o que deve ser ensinado e como aquele conhecimento que hoje assume uma determinada concepção foi se transformando ao longo do tempo. Questiona-se a quem pertencem os valores difundidos no currículo ou quem produziu determinado conteúdo de ensino e ao que e a quem ele serve.

Nesse caso, os professores atuam conjuntamente com seus alunos por meio da mediação, sendo necessário para tanto desocultar seus valores pessoais para não reprimir determinados saberes culturais que, *a priori*, pareçam estranhos ou equivocados. Diante da mediação e do diálogo, os diversos grupos poderão entrar em contato com os problemas subjacentes a cada cultura e, assim, construir um projeto coletivo pautado na participação cidadã.

De acordo com o que preconiza Paulo Freire em toda sua obra, o ponto de partida deve ser a prática social real. Concebemos então uma ideologia dialógica, cujo método reside em iniciar a aula de hoje do ponto onde encerramos a aula de ontem. Isso nos indica

alguns pressupostos da Educação Física em âmbito restrito, e da educação em âmbito geral que apontam para a função social da escola voltada para a transformação; superação das relações assimétricas de poder; e democratização do acesso e da permanência, assim como criar condições estruturais para o desenvolvimento do fazer pedagógico nesse universo multicultural que, de acordo com Moreira (2002), apresenta-se como condição inescapável do mundo atual.

Esclarecendo os termos-chave desse item, de acordo com o dicionário Aurélio Buarque de Holanda, o significado das palavras: *campo* – área ou setor de conhecimento ou atividade, local de atuação; *técnica* – conjunto de processos de uma arte ou ciência; *tática* – na arte da guerra, disposição e manobra das forças durante o combate, maneira de sair-se bem em qualquer coisa; e *dominação* – exercer autoridade, poder, influência e domínio sobre, reprimir, preponderar.

Para enfrentar essa discussão, baseamo-nos nos pressupostos difundidos pelos Estudos Culturais<sup>18</sup>. Perspectiva teórica que, de acordo com Escosteguy (2008), qualquer prática cultural, como é o caso do currículo, deverá ser analisada sob seu aspecto político, aqui encarado como sinônimo de correção política. Podendo ainda ser identificado como a cultura dos vários movimentos sociais da época de seu surgimento e uma ação teórica, pois reflete a insatisfação com os limites de algumas disciplinas, propondo uma ampliação do olhar na pesquisa, a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade ou a antidisciplinaridade. Nos Estudos Culturais, o eixo principal de pesquisa centraliza-se nas relações entre a cultura contemporânea e a sociedade, suas formas culturais, instituições e práticas culturais, assim como suas relações com a sociedade e as mudanças sociais.

A autora destaca que essa nova vertente do pensamento intelectual estendeu o significado da cultura dos textos e das representações para práticas vividas, considerando como foco toda a produção de sentidos. O ponto de partida é a atenção sobre as estruturas sociais de poder e o contexto histórico como fatores-chave para a compreensão da ação dos meios de comunicação de massa. Nessa direção, promove um deslocamento do sentido de cultura, fundado na tradição elitista, para as práticas cotidianas.

De acordo com Escosteguy (2006), os Estudos Culturais compreendem os produtos culturais como agentes de reprodução social, acentuando sua natureza complexa, dinâmica e ativa na construção da hegemonia. Em relação a esse aspecto, destaca que as

---

<sup>18</sup> Esse campo de estudos surge de forma organizada em 1964, por meio do Centre for Contemporary Cultural Studies – CCCS – da Universidade de Birmingham, diante da alteração de valores tradicionais da classe operária da Inglaterra do pós-guerra (SILVA, 2006).

contribuições do pensamento<sup>19</sup> de Gramsci acerca da ideologia são fundamentais, pois pressupõem a conquista do consentimento. Dore (2006), por sua vez, ressalta que as ideologias não são “aparências” ou “falsa consciência”, mas constituem um terreno contraditório, no qual os conflitos sociais tanto podem ser ocultados quanto esclarecidos, dentro da ênfase dada ao processo histórico.

A seguir, debruçar-nos-emos sobre os pressupostos dos Estudos Culturais, enfatizando sua vontade política insistente em discutir as políticas de identidade e diferença, bem como as relações de poder e de dominação e resistência nela implicadas. Nas palavras de Nelson et al. (2008), os autores asseguram que duas preocupações são centrais nos Estudos Culturais: pautam-se na noção de uma vigilância permanente frente à transformação social e cultural, bem como as formas de estudá-las. Os autores acrescentam que os praticantes dessa categoria de pesquisa preocupam-se necessariamente não apenas como narradores da mudança social, mas como atores de intervenção nesse processo, enxergando a si próprios participantes politicamente engajados.

Diante dessa rede de atuação, Nelson et al. (2008) afirmam que o feminismo afastou os Estudos Culturais dos pressupostos humanistas e de algumas versões pós-estruturalistas. De acordo com os autores, esse movimento fez com que essa área de conhecimento repensasse suas noções de subjetividade, política, gênero e desejo. Mais recentemente, influenciado pelos estudos de raça, etnia e pós-colonialismo e diante da epidemia da AIDS, o campo tem ampliado suas preocupações com as complexas maneiras pelas quais a noção de identidade é articulada, vivenciada e desdobrada. Durante todo o seu percurso, os Estudos Culturais vem dedicando-se a produzir estudos enfocando a política da cultura popular. Os autores concluem dizendo que nessa tônica a história continua.

Adiante, valer-nos-emos dos preceitos contidos nessa área de estudo para ampliar nossa compreensão a respeito do objeto, esclarecendo em primeiro plano que nossas lentes estarão focalizadas em uma das partes desse embate – os participantes dos projetos e seus familiares (o povo que se pretende dominar).

Considerando que os projetos sociais, objeto de nossa investigação, inserem-se no *campo* de atuação escola e influenciam o currículo sob as mais variadas *técnicas* (formação de professores, elaboração de materiais didáticos, atividades direcionadas aos alunos, entre outras) e *táticas* (interrupções e retomadas das ações, escolha de

---

<sup>19</sup> As relações entre estrutura e superestrutura são discordantes e contraditórias, dentro de um movimento histórico vivido dialeticamente. A crítica à leitura determinista do vínculo entre estrutura e superestrutura permitiu a Gramsci realizar uma nova análise do Estado capitalista (estrutura), na qual ressalta a importância da dimensão da cultura e da educação (superestrutura) para a conquista e manutenção do poder (PORTELLI, 1977).



determinados lugares em detrimento de outros, campanhas de marketing que focalizam seus supostos êxitos etc.) que, em todos os casos, dependem das prioridades e dos interesses dos grupos que coordenam a batalha. Será lícito dizer que, no conjunto da obra, tenciona-se exercer autoridade e fazer prevalecer determinados sentidos em detrimento de outros. Enfim, estabelecer uma relação de *dominação*.

Para Foucault (1979), foi o processo de governo que permitiu a sobrevivência do Estado. São as táticas de governo que permitem definir a cada momento o que deve ou não ser realizado, o que é público ou privado, o que é ou não estatal, entre outras ações. Portanto, para o autor, o Estado, em sua sobrevivência e em seus limites, deve ser compreendido a partir das suas táticas gerais da governamentalidade.

Considerando a assertiva do autor e tomando emprestada as ideias de Silva (1995; 1996; 2001; 2008), entendemos que é no currículo que esses elementos se corporificam, divulgando valores, significados e sentidos que atuam na constituição das identidades individuais e coletivas. Trata-se, na verdade, de uma disputa para ver quem governará o currículo, uma vez que os projetos sociais ocupam uma área de atenção especial por parte dos atores da comunidade educacional e áreas de interesses afins. “Governar” o currículo pressupõe controlar os diferentes membros que nele atuam e que a partir dele se formam.

De acordo com Foucault (1986), o que caracteriza as modernas formas de governo, em seu sentido político de regulação e controle, é a sua dependência de formas de conhecimento sobre a população a ser governada. Fato que aproxima a incorporação das práticas esportivas voltadas para esse fim, dado ao grande apelo que elas desenvolvem na população pobre. Retomando as considerações do autor, as modernas formas de governo da conduta humana dependem de formas de saber que definem e determinam quais condutas podem e devem ser governadas, que circunscrevem aquilo que pode ser pensado sobre essas condutas e que prescrevem os melhores meios para torná-las governáveis.

Em todas as práticas sociais, encontram-se envolvidas questões de luta e resistência pela validação dos significados de cada grupo. Nesse âmbito, as questões culturais trazem consigo a diversidade cultural e a necessidade do estabelecimento do diálogo permanente com vistas ao entendimento das diferenças. Nesse aspecto, tanto os movimentos em direção à homogeneização quanto à diversificação não se processam sem lutas. As contradições envolvidas no reconhecimento e na valorização dos diferentes, certamente, impõem desafios para a organização da escola e do currículo.

Silva (1996) alega que o currículo se vincula na história e no contexto a formas específicas de organização da sociedade e da educação. Por isso, o conhecimento nele corporificado não pode deixar de ser visto como uma área contestada, uma arena política, organizada segundo o autor em torno de três eixos estruturantes: a ideologia, a cultura e o poder.

Em relação à ideologia, Moreira e Silva (2001) alegam que, nessa perspectiva, ela se relaciona às divisões que organizam a sociedade e às relações de poder que sustentam essas divisões. Assim, o que caracteriza a ideologia não é a verdade ou falsidade das ideias que ela difunde, mas o fato que essas ideias carregam em si interesses particularizados, atrelada aos interesses daqueles que as divulgam. Por isso, percebemos uma reciprocidade entre a divulgação positiva das propostas do “bem” atribuídas aos projetos sociais e sua proliferação no cenário social. Isso ocorre a despeito das confirmações ou avaliações do verdadeiro êxito dessas propostas, o de ser do “bem”, constitui-se assim em uma questão ideológica, não sendo necessária sua comprovação.

Seguindo os pressupostos dos nossos autores, a articulação com a cultura, acompanhando uma tradição crítica do currículo, vincula-se à educação pelo fato de ambas estarem profundamente envolvidas em uma política cultural, o que nos leva a entendê-las tanto como campos de produção ativa de cultura, quanto campos contestados. Nessa visão, a tradição crítica concebe o currículo como terreno de produção e criação simbólica, cultural. Diante desse cenário, podemos entender que qualquer assunto que pretenda ingressar no currículo deve ser fruto dessa luta entre aquilo que pretende se instalar por imposições externas e aquilo pelo qual a comunidade escolar luta por ser relevante e dialogar com seus anseios e necessidades.

Silva (2008) contribui com essa discussão alegando que a Teoria Crítica do Currículo tem contribuído para ampliar nossa compreensão sobre as estreitas relações entre conhecimento, poder e identidade social, como também sobre as múltiplas formas pelas quais o currículo está centralmente envolvido na produção do social. De acordo com Johnson (2006), é nesse contexto que vêm ganhando força as defesas enfatizadas pelos Estudos Culturais que enfatizam movimentos importantes em nossa história em favor dos povos subjugados, fato que tem feito críticas ao modelo vigente de sociedade pautado nas relações assimétricas de poder. Destacam-se os movimentos das mulheres e das lutas contra o racismo. O autor enfatiza que “esses movimentos e lutas têm aprofundado e ampliado os compromissos democráticos e socialistas que foram os princípios importantes da primeira ‘Nova Esquerda’” (p. 14). O movimento feminista tem contribuído para um deslocamento da

crítica pautada na ideologia para abordagens que se centram nas identidades sociais, nas subjetividades, na popularidade e no prazer.

Por fim, Moreira e Silva (2001) estabelecem a noção de poder como uma categoria central na discussão sobre currículo. Dando conta de que a educação e o currículo seguem seu curso imersos e implicados em relações de poder, fator que imprime ao currículo um caráter político. Nem sempre essas questões estão visíveis aos olhos. Sinteticamente podemos dizer que o poder se manifesta nas relações sociais em que determinados sujeitos ou grupos encontram-se submetidos à vontade e ao domínio de outros.

No contexto dos projetos sociais, podemos perceber que esse tripé – composto por ideologia, cultura e poder – atua na educação e nas comunidades onde se insere, tencionando governar o currículo e os atores que nele tomam parte. De acordo com Silva (1996), a Teoria do Currículo é uma espécie de tecnologia de governo, na medida em que seu saber específico não lida apenas com um conhecimento sobre o indivíduo, mas com um conhecimento sobre os nexos entre conhecimento e indivíduo. O currículo está envolvido na produção de sujeitos particulares, como também na busca da melhor forma de produzi-los. Segundo o autor, a produção desse sujeito autogovernável é o objetivo da ação de instituições como a educação (leia-se o próprio currículo), a igreja e os meios de comunicação de massa. Como bem dizia Gramsci (*apud* PORTELLI, 1977), na medida em que se ampliam e se especializam os meios de convencimento ideológico, menor a necessidade do uso das ferramentas de coerção como a polícia, o exército e a força. Silva (1996) assevera que essa cumplicidade com relações de poder é tanto maior quanto maiores são suas pretensões de ocultar seus aspectos de governo e regulação.

Esse fato é bem explicitado pelo autor que alega que o controle externo da conduta está relacionado com aquilo que Foucault chama de “tecnologias de dominação”, situação que combina com autocontrole, também chamado por Foucault de “tecnologias do eu”, processos que passam a produzir o sujeito autogovernável da sociedade moderna. Para Silva (1996, p. 164-165), “o currículo tem de ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que eles nos faz). Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz”.

Diante desse cenário complexo e intrigante, Veiga-Neto (2005) alega que as “práticas de governamento” não podem ser simplesmente entendidas como ações desencadeadas por um poder superior e centralizado no Estado. Essas ações são distribuídas microscopicamente pelo tecido social. Em nossa óptica, a inserção dos projetos sociais em escolas, associações de bairro e outras instituições também se somam à infinidade de ações microscópicas levantadas pelo autor. Veiga-Neto e Lopes (2007) acrescentam que é possível

perceber que o controle da economia e o controle dos indivíduos, principalmente pelo governo de seus corpos, criam uma situação complexa. Governando os corpos, o Estado governa tudo. Portanto, a inserção de práticas de governo no tecido social, *é ou pode ser* uma das questões que motiva o Estado a atuar na inclusão, que é a principal face adquirida pelos projetos sociais no território educacional.

Podemos relacionar a ampliação das práticas de dominação ora tratadas com a disseminação do movimento de inclusão verificado nos últimos tempos. O problema é que sobram opiniões e posicionamentos políticos, mas falta clareza a respeito daquilo que é dito. Isso não ocorre apenas em função do recente ingresso da inclusão na agenda das políticas públicas, mas também em função da miscelânea de situações que seguem acoplados a esse termo, colocando em jogo um complexo conjunto de variáveis sociais e culturais, que vão desde princípios e ideologias até interesses e disputas por significação. Seja no plano simbólico ou material, o fato é que parece ser de interesse geral das mais diversas organizações e pessoas qualquer ação que se possa fazer em nome da inclusão. Lembramos que essa bandeira também ocupa local de destaque na defesa da inserção dos projetos sociais nos diversos ambientes onde eles se desenvolvem.

Veiga-Neto e Lopes (2007) entendem as políticas públicas de inclusão como manifestações da governamentalização do Estado moderno e como políticas envolvidas com uma maior economia entre a mobilização dos poderes e a condução das condutas humanas. Citando Goldstein (1994), eles asseveram que essas condutas buscam atingir o máximo de resultados a partir de uma aplicação mínima de poder. Nesse movimento, ganha força o processo de legitimação<sup>20</sup> dos sentidos que devem ser assimilados para garantir o êxito da agência de governo elaborada pelos grupos que, na correlação de forças, monopolizam o que deve constar no currículo. Com relação à legitimação, cabe fazer um adendo e ressaltar que o papel da educação escolar na produção da hegemonia de identidades e de significados culturais tem sido exaustivamente estudado nas últimas décadas.

Segundo Neira e Nunes (2006), o currículo forma identidades e legitima determinados valores em detrimento de outros. A legitimação do que deve ser ensinado no currículo escolar é definido pelos grupos dominantes não por acaso, mas sim pelo firme propósito de perpetuar práticas e conteúdos hegemônicos que acabam por ditar um jeito de ser, vestir, jogar, pensar, entre outros.

---

<sup>20</sup> Processo pelo qual um grupo impõe seus valores e significados aos outros, visando a hegemonia política. Ocorre quando o sistema de dominação é tido como legítimo, incontestável (NEIRA; NUNES, 2006).

É importante frisar que, muitas vezes, quem está “embaixo” solicita práticas hegemônicas por acreditar que elas poderão auxiliar na saída de uma situação de pobreza ou por achar que esta será uma forma de se aproximar de determinados grupos sociais, ou seja, apropriação de determinados discursos ou práticas que, camuflados nos discursos socializantes dos projetos, imprimem determinados sentidos à vida das pessoas.

“Neste patamar de discussão, encontramos, muitas vezes, diversas práticas escolares impostas autoritariamente e absolutamente desprovidas do contexto pedagógico e articuladas ao processo de produção inerente ao projeto neoliberal” (NEIRA; NUNES, 2006, p. 95). Como exemplo, de acordo com as afirmações dos autores, podemos destacar a exaltação das festas do Halloween em algumas escolas, a importação de métodos ginásticos incorporados às aulas de Educação Física e academias de ginástica, a própria prática esportiva, entre outros. A realização dos projetos sociais nas escolas também pode ocorrer nessa perspectiva, isso quando são impostos sem nenhuma preocupação de articulação com o projeto pedagógico e o currículo da unidade onde se insere.

Apesar da incessante repetição de que fora de um projeto de educação centrado na formação de pessoas para brilhar na lógica neoliberal não há salvação, existem outras formas de concepção do que possa vir a ser uma “boa” educação, outras formas de conceber o sujeito social. Iniciamos por reafirmar o ideal de uma sociedade que considere prioridade o cumprimento do direito que todos os seres humanos têm de ter uma vida plena e feliz, com acesso ao patrimônio cultural e histórico da humanidade. Compreender que dele faz parte, e sem uma postura de superioridade ou inferioridade, entender os diversos sentidos e processos imbricados nessa construção. Para tanto, nossos significados são outros: igualdade, direitos sociais, justiça social, cidadania e espaço público. Nesse outro cenário, a educação não é um instrumento de metas econômicas, produtivistas, empresariais, financeiras. A educação, nessa outra perspectiva, está estreitamente vinculada à construção de uma sociedade em que riqueza, os recursos materiais e simbólicos, a “boa” vida, sejam mais bem distribuídos. A educação, aqui, deve ser construída tanto como um espaço público que promova essa possibilidade quanto um espaço em que se construam identidades sociais coerentes com essa possibilidade. (p. 103)

Considerando a assertiva dos autores, entendemos que a inserção dos projetos sociais nas escolas ainda está relacionada ao paradigma dos valores neoliberais; ao sucesso pelo mérito; à concorrência entre pessoas e grupos proporcionada pelo esporte desenvolvido nessa perspectiva; à eficiência; dentre outros. A legitimação de um dado valor ou sentido ocorre, predominantemente, mediante as práticas discursivas colocadas em circulação.

Para Foucault (1986), os discursos não podem ser vistos meramente como descrição da vida social, mas “como práticas que formam sistematicamente os objetos de que

falam” (p. 56). Segundo o autor, o discurso não apenas nomeia as coisas, ele cria coisas. É o caráter produtivo do discurso que possibilita sua estreita relação com o poder. São as relações de poder que definem o que deve ser dito e como deve ser dito. É a estreita relação entre o discurso e o poder que coloca em movimento efeitos de poder. É essa relação que, mais do que descrever fatos sobre a realidade, constrói a realidade. O discurso, permeado pelo poder, torna as coisas verdadeiras.

Foucault (1999) nos lembra que o poder não é algo fixo, não parte de um centro nem tampouco é algo externo que possa ser tomado. O poder é algo que se encontra em toda parte, nas relações e nos modos que regulam o comportamento das pessoas. O poder age de modo que aquele que a ele se submete o compreenda como necessário, como natural. É o poder que define o que são as coisas. O poder se exerce, só existe em ação.

Na argumentação foucaultiana, não é possível analisar e criticar o poder sem estar envolvido com ele. O poder é interdependente do conhecimento (o saber), pois o saber está imbricado no modo como se estrutura e regula o comportamento daqueles que se encontram submetidos ao poder. O saber é o condutor do poder. Onde há saber, há vontade de poder. É o saber que naturaliza o poder de modo que haja consentimento de todos os envolvidos na sua trama. Saber e poder não se configuram como uma situação única: trata-se dos dois lados do mesmo processo. No interior das relações de poder, em toda a trama social, todos estão envolvidos, todos são ativos, ninguém está isento das relações saber-poder. Então, a questão principal passa a ser o como se exerce o poder.

O saber-poder está em uma série de dispositivos presentes em discursos, leis, estruturas arquitetônicas, instituições, meios de comunicação, entre outros, que determinam o modo como são definidos os significados. Não existe poder sem saber. É o que dá relevância ao conceito de discurso formulado por Foucault (1992). Para o filósofo francês, o discurso fabrica os objetos sobre os quais se fala, criando efeitos de verdade sobre o que se fala e efeitos nos sujeitos que falam e sobre os quais se fala. Os discursos influenciam o modo de compreender a realidade, pois é por meio deles que os significados são produzidos, circulam e são validados. Os discursos, ao criar regimes e efeitos de verdade, autorizam quem pode falar e o que se pode falar, normalizam os modos de ser, o que é certo e o que é errado, o que pode e o que não pode ser feito na sociedade.

O poder está descentrado e esparramado em qualquer relação que compõe e constitui a teia social. Onde há relação, existe disputa pela validação dos significados. Trata-se de saber-poder. O poder está nas relações entre todas as identidades: etnia, gênero, classe, sexualidade, idade, profissão, locais de moradia, estéticas corporais etc. O poder está

imbricado em toda e qualquer relação. O que se discute são as formas de democratizá-lo. Afinal, os sujeitos pensam e agem em conformidade com a complexidade do contexto sociohistórico, dos sistemas simbólicos nos quais estão inseridos e em meio à luta contínua pela significação da qual participam, uma luta por saber-poder.

O sujeito, nessa perspectiva, é fruto da linguagem, não possuindo nenhuma propriedade essencial ou originária. Só existe como resultado de um processo de produção histórica, cultural e social (SILVA, 2007). É o saber-poder que está na origem do processo pelo qual alguém se torna um determinado tipo de sujeito. O indivíduo não é dotado de uma identidade prévia, original. Ele constrói sua identidade a partir dos aparatos discursivos e institucionais que o definem como tal. Não há como, portanto, negligenciar o papel da mídia na constituição do sujeito.

Derrida (2002) amplia o papel da linguagem ao apontar seu papel fundamental na formação da identidade. Devido à sua proximidade e interioridade, a linguagem é a expressão imediata do “eu”, da subjetividade e, conseqüentemente, da consciência. Não como espelho ou mimese da realidade, mas sim do modo com que se estabelece o contato do mundo com o indivíduo e deste com aquele. É o caráter produtivo da linguagem e do poder que definem tanto o que as coisas são como quem são os sujeitos.

Sinteticamente, a identidade pode ser vista como o conjunto de características que afirmam quem “nós” somos e quem são os “outros”. A identidade define os grupos e, ao mesmo tempo, quem os grupos não são. A identidade – aquilo que “nós” somos – é uma construção discursiva tanto quanto a diferença – aquilo que “nós” não somos.

A identidade é construída pelo próprio grupo. A fim de marcar quem pertence ou não ao grupo, recorre-se a diversos dispositivos linguísticos: aquele que não apresenta as mesmas características é visto como o diferente. Portanto, identidade e diferença são produções discursivas permeadas por relações de saber-poder em busca da definição de quem é a norma, o idêntico, e marcar fronteiras entre quem deve ficar dentro (nós) e quem não deve (eles). Identidade e diferença só podem ser compreendidas no interior do sistema de significação, no qual adquirem sentidos. Essa construção é uma questão de poder, é uma questão política.

Silva (1996) é enfático quando afirma que o currículo também ensina a nomear as coisas, também forma identidades. O que é certo e errado, o que se deve ou não fazer. Reconhecer que o currículo é uma prática social atravessada por relações de poder não significa ter conseguido identificar essas relações, muito menos definir como elas acontecem. O autor reforça que o currículo pode ser considerado o primo pobre da teorização

educacional, visto que o foco fica sempre nos novos sistemas e métodos de ensino, entrada ou saída de disciplinas. Raramente as discussões do currículo são alvos de problematizações, mesmo em círculos de profissionais da educação.

Talvez isso justifique as facilidades que os órgãos centrais possuem de incluir, ao seu bel prazer, novas orientações curriculares, seja por meio de novos programas (inclusive sociais), novos referenciais teóricos ou alteração na grade horária. Parece-nos que quem domina o currículo sabe da fragilidade e resistência dos profissionais da educação, bem como dos alunos e de seus pais, pois muitos não dão ao currículo o valor e a importância que ele ocupa no contexto educacional.

Silva (1996), no entanto, conta-nos que o currículo constitui o núcleo do processo institucionalizado de educação: o elo entre educação e identidade social, escolarização e subjetividade. Existe uma distância enorme entre as experiências atualmente proporcionadas pela escola e pelo currículo com a vida real. Eles insistem em continuar refletindo os critérios e parâmetros de um mundo social que não existe mais<sup>21</sup>. A tendência ideológica hegemônica na reestruturação da escola e do currículo reproduz identidades sociais da ordem em vigor. A nova direita coloca a educação e o currículo no centro da sua ação de reestruturação da sociedade, baseando-se no funcionamento do mercado.

Realizando uma reflexão a respeito da falsificação do consenso trazida por Gentili (1998), retomamos os argumentos que atestam a existência de uma crise de qualidade na gestão pública no que se refere à prestação de serviços nas áreas de saúde, educação, transporte, saneamento básico, entre outros. A disseminação dessa ideia também contribui para a formação de uma determinada identidade dos serviços públicos – a identidade de ineficiente, lenta e burocrática. Fato que, segundo o autor, na óptica neoliberal, expressa a incapacidade estrutural do Estado para administrar as políticas sociais, situação expressa com características peculiares no campo educacional, visto que a crise de produtividade da escola demonstra a crise do centralismo e da burocracia próprias do Estado interventor. O autor acrescenta que a perspectiva neoliberal aponta que a escola está em crise porque nela não se institucionalizaram os critérios competitivos que garantem uma distribuição diferencial do serviço que se fundamente no mérito e no esforço individual dos usuários do sistema. Gentili (1998, p. 18) assevera que:

No seu âmbito, não foi estabelecido o necessário sistema de prêmios e castigos, que recompensa ou pune as ações e decisões individuais; em suma, um sistema em que os “melhores” triunfam e os “piores” fracassam.

---

<sup>21</sup> Assunto discutido de forma mais ampla anteriormente no item 2.3.2.



Essa assertiva pode ser esclarecedora quando comparamos o discurso salvacionista dos projetos sociais na escola. Invariavelmente, a defesa ocorre sob o manto da inclusão social, a retirada das crianças das ruas, a formação cidadã pautada nos valores do esporte, a atuação de uma vida adulta mais equilibrada, dentre outras. Estas vêm sendo as razões que têm nutrido as investidas dos grupos de defensores e investidores desse conceito de educação. Assim, o Estado oferece saídas para a suposta “crise” instalada na educação por meio de ações que tenham nos moldes de funcionamento empresarial o paradigma a ser seguido, possibilitando resolução dos problemas por qual passa a escola e as comunidades pobres nela inserida.

Freire (1996) enfatiza que, por meio do discurso, essa ideologia realiza a introdução de narrativas com caráter universal, inevitável, natural e de certa forma fatalista. Nesse sentido, tencionando viabilizar outras possibilidades mais democráticas de educação, o processo de desconstrução dessa lógica passa necessariamente pelas afirmações de novas narrativas que legitimem as vozes dos subjugados. Assim, percebemos nas palavras do autor que para estabelecer possibilidades de mudanças no espectro social, outras lógicas pautadas no bem comum e na vida coletiva com dignidade precisam emergir no interior da vida escolar, no aspecto micro, e na sociedade como um todo, no aspecto macro. Esse movimento deve ter suas bases num “planejamento sociológico ascendente”<sup>22</sup> (PADILHA, 2008, p. 66 - 67).

Silva (1996) destaca que no centro do mapa educacional e curricular encontra-se uma política de identidade. Nesse cenário, quatro componentes centrais das novas configurações sociais e culturais chamam a atenção das implicações para a pedagogia e o currículo: a) os movimentos e as teorizações feministas; b) as relações pós-coloniais entre nações imperialistas e povos subjugados; c) as questões de políticas de identidades colocadas pelos novos movimentos sociais; e d) o impacto da combinação entre novas técnicas de informação/comunicação e cultura popular sobre a produção de novos sujeitos e identidades sociais.

Na visão do autor, a escola tem sido vista como uma instituição que cumpre a tarefa de homogeneização social e cultural. O currículo desenvolve papel crucial nesse processo. Educar é, nesse sentido, basicamente um processo de incorporação cultural que, ao ser incorporado por meio da escola e do currículo, é visto como uma socialização forçada

---

<sup>22</sup> De acordo com o autor, esse conceito parte da prática social e dos problemas levantados por cada comunidade escolar, que são as bases para a composição do projeto pedagógico.

numa cultura particular. Supostos critérios universais de avaliação cultural não passam de normas muito particulares ancoradas nas tradições culturais dos grupos dominantes.

Considerando as assertivas acima, é relevante discutirmos a inserção dos projetos sociais no interior das escolas e suas influências sobre o currículo, dado que objetivam a divulgação de certa concepção de mundo e agem na legitimação de valores dominantes e dos seus saberes e significados no âmbito educacional (plano micro) e cultural (plano macro). Essas ações vão camuflando intenções de formar certas identidades e certos modos de ser (conformista, passivo, obediente), ou seja, reproduzindo, no interior da escola, os valores desejados pela cultura dominante para as culturas subalternizadas. Desconfiamos que seja também por meio dessas instituições que a classe dominante prossiga na obtenção do consentimento ativo das classes subalternas ao seu domínio, pautando-se na difusão de uma ideologia de caráter unificador que atua como amálgama da conformação social.

Analisar nas propostas dos projetos certa similaridade nos conteúdos desenvolvidos pode se constituir em pistas a respeito de quais grupos e significados estamos falando.

Silva (2006) explica que, na análise dos Estudos Culturais, é pelo currículo que determinadas formas de ser são validadas, enquanto outras, desprezadas. Estando os saberes por ele veiculados vinculados a determinados grupos, evidencia-se um processo de dominação intrínseco nessas práticas. Ocorre que esse processo não se dá sem lutas, sem conflitos. Os conhecimentos e as práticas que constituem o currículo são frutos de disputas e, ao serem postos em práticas, são constantemente negociados, sofrendo resistências, negações e ressignificações. Por meio de uma correlação de forças, o grupo que domina o campo do currículo valida seus significados, logo, marginaliza os demais que não têm seus conhecimentos reconhecidos.

Giroux (2003), inspirando-se nos Estudos Culturais, vai afirmar que professores que se assumam como intelectuais podem transgredir essa lógica e cumprir com sua responsabilidade histórica de lutar por uma vida melhor. Devem atuar resolvendo primeiramente “a relação entre o rigor teórico e a relevância social, a crítica social e a política prática, a erudição individual e a pedagogia pública, como parte de um compromisso mais amplo com a defesa das sociedades democráticas” (p. 23).

O começo dessa longa estrada é, ao menos segundo Johnson (2006), iniciado na produção de conhecimento útil com base nas problemáticas das parcelas subjugadas da população que, muitas vezes desprovidos de voz para validar seus significados,

dependem de mediações que garantam essa representatividade. Nosso trabalho tenciona apresentar-se como possibilidade nessa direção.

Pensando de forma metafórica nas técnicas necessárias para tanto, se o que se deseja é uma escola compromissada com o desenvolvimento dos saberes que viabilizem a convivência solidária, adquirindo uma visão social bem mais ampla do que aquela que interessa a determinados grupos, Neira e Nunes (2007) sugerem uma ação curricular baseada no multiculturalismo crítico<sup>23</sup>, dada suas preocupações com a análise dos conhecimentos alocados no currículo, desvelando suas conexões com relações de poder baseadas em etnia, classe social, gênero, entre tantos marcadores sociais.

Ainda em sentido figurado, nossas *táticas* podem apoiar-se nas ideias de Santos (2003) – para quem as mesmas bases materiais responsáveis pelas mazelas da humanidade, se forem postas a serviço de outros fundamentos sociais e políticos, poderão servir a outros objetivos – e de Silva (1996) – quando advoga que os pressupostos pós-modernos e culturalistas se insiram no currículo, colocando no centro da análise as relações de poder e não permitindo que uma cultura – a do ocidente (eurocêntrica), branca e masculina – apareça como cultura universal e como única corporificação da razão de valores e de sociabilidade.

No tocante à *dominação*, vale ressaltar as afirmações de Silva (1996) a respeito das implicações das compreensões fornecidas pela crítica pós-colonialista para a educação e para o currículo. Na óptica do autor, devemos permitir e contribuir para o desenvolvimento de visões alternativas das relações de dominação e subordinação entre culturas e nações. A crítica ao etnocentrismo e ao racismo, assim como ao machismo e a quaisquer outros aspectos de dominação, deve ser combatida em um dos seus principais lócus de veiculação – a escola e o currículo.

A partir dos pressupostos pós-colonialistas, Macedo (2006) apresenta uma definição alternativa de currículo, percebido como um espaço-tempo de fronteira entre saberes. A defesa realizada em relação ao currículo nessa direção envolve a própria prática cultural (as manifestações) e a negociação de posições ambivalentes de controle e resistência.

O cultural não pode, na perspectiva que defendo, ser visto como fonte de conflito entre diversas culturas, mas como práticas discriminatórias em que a

---

<sup>23</sup> McLaren, Kincheloe e Stinberg (*apud* NEIRA, 2008) atestam que o multiculturalismo crítico compreende a representação de etnia, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações. Nessa perspectiva, os indivíduos produzem, renovam e reproduzem os significados em um contexto constantemente configurado pelo poder. Essa reprodução cultural engloba o modo pelo qual o poder, sob a variedade de forma que assume, ajuda a construir a experiência coletiva, atuando favoravelmente à supremacia branca, ao patriarcado, ao elitismo de classe e a outras forças dominantes.

diferença é produzida. Isso significa tentar descrever o currículo como cultura, não uma cultura como repertório partilhado de significados, mas como lugar de enunciação. Ou seja, não é possível contemplar as culturas, seja numa perspectiva epistemológica seja do ponto de vista moral, assim como não é possível selecioná-las para que façam parte do currículo. (p. 105)

Nessa direção, Macedo (2006) assevera que o currículo é ele próprio um híbrido, local em que as culturas negociam com a diferença, optando em se fixar na discussão do deslocamento do poder. Para tanto, apoia-se nos pressupostos do pós-colonialismo.

Para Neira e Nunes (2006), o período pós-colonial é bastante abrangente em sua definição e constitui as formas de relações coloniais de poder, compreendendo desde relações de ocupação e dominação direta, passando por projetos de colonização por grupos de colonos para incluir as relações atuais de dominação entre nações, baseadas na exploração econômica e no imperialismo cultural. A teoria pós-colonial evita formas de análise que concebem o processo de dominação cultural como via de mão única.

Para esses autores, a crítica pós-colonial enfatiza, em vez disso, conceitos como hibridismo, tradução e mestiçagem, que permitem entender as culturas dos espaços pós-coloniais como o resultado de uma complexa relação de poder em que tanto a cultura dominante quanto a dominada se veem profundamente modificadas. Isso permite focalizar tanto processos de dominação quanto de resistência cultural, bem como sua interação.

Diante do contexto apresentado, buscaremos no próximo tópico discutir as influências dos fenômenos apresentados até aqui no fazer pedagógico do componente Educação Física. Diversos autores vêm atribuindo um papel de destaque das manifestações corporais, do lazer e do esporte como ferramentas privilegiadas para o desenvolvimento dos projetos sociais, fator que a nosso ver exerce certas visões e identidades de Educação Física. Nosso esforço no próximo tópico será tentar trazer elementos que esclareçam melhor essa questão.

## **2.4 – OBSERVANDO AS PRÁTICAS DOS PROJETOS NAS ESCOLAS: ABRINDO NOSSAS LENTES PARA O FAMILIAR E O DESCONHECIDO**

Neste tópico, reunimos as análises encontradas na produção científica nacional acerca da problemática focalizada neste estudo, fator decorrente da pesquisa nos principais periódicos e bancos de teses e dissertações das universidades de nosso país. Esse esforço possibilitou a ampliação da nossa compreensão a respeito de especificidades, pontos

de destaque, limitações, realizações e, principalmente, influências dos projetos sociais que envolvem as práticas corporais para o currículo da Educação Física.

A partir da análise desses materiais, vislumbramos algumas evidências que nos permitiram refletir melhor a respeito do fenômeno – objeto desta pesquisa – os projetos sociais no interior das escolas públicas. Ações invariavelmente voltadas para as camadas da sociedade desfavorecidas economicamente que, de forma direta ou indireta, passam a fazer parte do currículo e da vida escolar onde estão inseridos.

#### **2.4.1 – Experiências práticas dos projetos sociais: propostas para a inclusão e a equalização social ou novas estratégias para manutenção da tutela imposta à população pobre**

Castellani Filho (1999) identificou no PLC nº 1.258B/88 – Substitutivo aprovado por Jorge Hage, aprovado em junho de 1990 – os primeiros reflexos da correlação de forças que se instaura no Congresso em torno da Educação Física. Ela é mencionada textualmente no artigo 36 como componente curricular obrigatório, trazendo em si resquícios da influência biopsicologizante que deixou marcas ao longo da sua trajetória. Nesse documento, também aparece a criação do Conselho Nacional do Desporto – CND – e da Secretaria da Educação Física e do Desporto do Ministério da Educação – SEED/MEC – nos tempos da Nova República.

Segundo o autor, foram esses órgãos que trouxeram referências ao esporte escolar e às práticas esportivas não formais, da maneira já consubstanciada em documento elaborado em 1985 por uma comissão especial, coordenada pelo Professor Manoel Gomes Tubino com a finalidade de traçar rumos para o Esporte Nacional. Castellani Filho (1999, p. 101) acrescenta:

Em plena consonância com o indicado naquele Relatório, o CND – em maio de 1989 – dá publicidade à Recomendação CND nº 01, que “Recomenda a inclusão de dispositivos que tratem da Educação Física e do Esporte Educacional nos termos relativos à legislação da Educação”. Após 12 considerandos, recomenda aos Congressistas, na elaboração da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, adotarem o seguinte conceito de Desporto Educacional: “O Desporto Educacional, serviço público assegurado pelo Estado, dentro e fora da Escola, tem como finalidade democratizar e gerar cultura, através de modalidades motrizes de expressão da personalidade do indivíduo em ação, desenvolvendo este indivíduo, numa estrutura de relações sociais recíprocas e com a natureza, a sua formação corporal e as próprias potencialidades, preparando-o para o lazer e o exercício crítico da cidadania, evitando a seletividade, a segregação social e a

hipercompetitividade, com vistas a uma sociedade livremente organizada, cooperativa e solidária.

Esse conceito construiu as bases de entrada e divulgação dos projetos esportivos no interior das escolas públicas. De acordo com Correia (2008), Santos e Freire (2006), Melo (2005), Molina (2004), Neira (2009), Costa (2006) e Marques (2008), o número de programas e projetos do Terceiro Setor que promovem o esporte, a atividade física e o lazer com objetivos educacionais tem crescido significativamente nos últimos anos. Melo (2005) atesta que a implementação e a gestão de políticas sociais representam novas faces de atuação do Estado capitalista em nosso tempo. Diante dessa assertiva, temos percebido que a Educação Física, o esporte e o lazer têm sido amplamente utilizados como ferramenta estratégica no desenvolvimento das ações dessas instituições.

As palavras de Thomassim e Stigger (2009), citando Zaluar (1991), atestam que desde os anos 1980 que os projetos sociais esportivos já constavam na agenda social e acadêmica. No entanto, em nossos dias, estamos presenciando, além de um aumento significativo do número de projetos existentes, um aumento dos discursos públicos sobre esses projetos. Isso nos leva a considerar que o que há de novo, após essas três décadas, é a consolidação de um modelo dominante, tanto no âmbito das políticas públicas como no que se refere ao tratamento dado ao esporte nessas políticas.

Embora passível de questionamento, essa visão redentora do esporte é ratificada por inúmeros organismos nacionais e internacionais. Costa (2006), por exemplo, recorda-nos que a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas proclamou 2005 como o ano Internacional do Desporto e da Educação Física, preconizando a utilização de atividades físicas para promover educação, saúde, desenvolvimento e paz, procurando colaborar para a redução das taxas de pobreza, fome, garantia de acesso de todas as crianças ao ensino primário e combate à AIDS.

Com esse sentido, o autor explica que o Programa Segundo Tempo do Governo Federal brasileiro está alinhado com as políticas da ONU, objetivando assegurar o acesso ao esporte para as populações tradicionalmente excluídas, contribuindo para o fortalecimento de programas em esferas governamentais, tais como a saúde e a educação. As atividades desenvolvidas no referido programa devem evitar a seletividade e a competitividade dos praticantes, servindo aos propósitos de desenvolvimento integral do indivíduo, iniciação esportiva e inclusão social.

Na atualidade, analisa Molina (2004), os gestores públicos vêm buscando formas de melhorar e qualificar os processos de formação de grupos e associações dos

coletivos em torno das atividades esportivas e culturais, cujo foco centraliza-se numa concepção participativa e não competitiva. Desenvolvem, a partir desses pressupostos, o conceito de cultura, como direito e como facilitadora dos processos de construção de redes sociais, visando à inclusão das pessoas.

No entanto, independente desse posicionamento focalizado na participação e na inclusão, é importante destacar os achados de Athayde (2009) que afirma que o esporte praticado na escola – embora em decadência no mundo – ainda é a base de iniciação esportiva na maior parte dos países que se destacam nesse setor. E tal fato diz respeito tanto aos países do leste europeu, onde há base científica (como testes de flexibilidade, tempo de reação e análise de sangue) para se tentar descobrir possíveis futuros talentos esportivos, quanto aos países ocidentais. No Brasil especificamente, esse discurso ainda é forte e basta o surgimento de um megaevento esportivo para que ele fique ainda mais latente, ganhando inclusive amplo espaço e defesa na mídia nacional.

De acordo com Castellani Filho (2008), esse fenômeno se inscreve no paradigma da massificação esportiva, modelo que carrega em si a ideia que da quantidade se poderia extrair a qualidade. Considerando essa assertiva, o autor alega que nesse conceito a prática esportiva deveria ser massificada para que, da quantidade, pudéssemos extrair a qualidade necessária, objetivando servir de base para a formação das seleções esportivas nacionais. O autor assevera que esse modelo ainda está preso aos paradigmas do esporte de rendimento. Dessa maneira, o esporte realizado na escola também deveria obedecer a essa mesma lógica, visto que a escola é concebida como um espaço privilegiado para esse fim, dada a sua estrutura física instalada e a obrigatoriedade legal do ensino formal às crianças de todo o país.

Fato evidenciado também por Athayde (2009) quando atesta que o intuito de vincular o esporte praticado no ambiente escolar às necessidades e demandas do modelo esportivo de alto rendimento deve-se ao fato de se buscar, a partir da escola, o alcance de melhores resultados esportivos nas competições nacionais e internacionais, bem como fazer do espaço escolar um celeiro de futuros atletas. Esse modelo de pensamento alinha-se ao campo conservador da Educação Física, atrelando-se aos interesses econômicos das grandes confederações e federações esportivas.

Outra questão comum encontrada centraliza-se nas justificativas que apontam o esporte como atenuante da violência e delinquência juvenil. Nesse cenário, é relevante lançarmos luz às descobertas de Pacheco (2004) em relação ao Projeto Parceiros do Futuro. O autor alega que a implantação desse programa não foi uma resposta da Secretaria da

Educação do Estado ou de outros setores do governo estadual às demandas por melhores espaços de convivência para os jovens de bairros e regiões menos favorecidos a respeito da oferta dessas possibilidades. Na verdade, essa ação foi motivada pela aprovação da Lei 10.312, de 12 de maio de 1999, que instituiu o “Programa Interdisciplinar e de Participação Comunitária para Prevenção e Combate à Violência nas escolas da rede pública de ensino”, que visava à formação de Grupos de Trabalho vinculados aos Conselhos de Escola, buscando atuar na prevenção da violência nas escolas, analisar suas causas e apontar possíveis soluções. Outra prerrogativa de inserção indicava que o programa deveria ser priorizado nas escolas que apresentassem o maior índice de violência.

Nas palavras do autor, trata-se de fácil identificação as dificuldades que as escolas públicas enfrentam para apresentarem uma proposta de trabalho, principalmente considerando a interface necessária com a comunidade e o funcionamento aos finais de semana, o que demanda um grau de articulação muito eficiente. Soma-se a isso o fato de as escolas acolherem necessidades comunitárias das mais diversas ordens e novas e diferenciadas demandas de atividades e de espaço de sociabilidade e lazer, dada a carência desses espaços, sobretudo nos bairros mais periféricos das cidades. Diante desse quadro, pensar na articulação entre as atividades da unidade escolar e as realizadas aos finais de semana, diante da estrutura existente, compõe-se em um quadro com poucas possibilidades de êxito.

O texto da Lei 10.312/99, conforme mencionado por Pacheco (2004), evidencia que nos espaços de convivência serão implementadas atividades culturais, esportivas e de arte-educação, ampliando, dessa forma, as ações de apoio ao exercício da cidadania. Essas ações pretendem assegurar aos seus participantes oportunidades e espaço para a reflexão e discussão dos problemas relacionados aos jovens, à comunidade, visando apresentar alternativas de solução e formas de mobilização para a ação.

De acordo com o autor, esse quadro aponta novamente para a ideia instrumental de que as atividades propostas não são importantes em si mesmas como direitos sociais que deveriam ser assegurados, mas que devem “mobilizar para a ação”. O autor indaga: A qual ação a lei faz referência? Qual é o problema com relação ao jovem dispor de um espaço que sirva apenas ao seu espaço de lazer, diversão e encontro com os amigos?

Diante dos posicionamentos e questionamentos do autor, percebemos na intenção das políticas a falta de vontade de se estabelecer um diálogo com o projeto pedagógico e o currículo escolar. Melhor dizendo, parece-nos que os formuladores das leis e executores das políticas, quando movidos pelo ímpeto de implantação dos novos projetos,



sequer reconhecem a existência de um projeto pedagógico e um currículo constituído pelo coletivo escolar. Entendemos que esse tipo de ação informal vai lentamente interferindo no currículo formal do componente Educação Física, estabelecendo nos alunos e até nos professores uma identidade esportivizada.

Para Athayde (2009), a inserção dos programas esportivos sociais nas escolas trata-se de uma maneira encontrada pelos defensores e idealizadores dessa proposta para mascarar a pretensão em fazer da escola a base da pirâmide esportiva, que tem como objetivo final servir ao ápice composto pelo esporte de rendimento. Nessa direção, a justificativa encontrada passa por atribuir, à prática esportiva, outras funções, principalmente aquelas de combate à desigualdade e aos problemas sociais.

Esse fato encontra respaldo na defesa de uma ação social que é crescente em nosso país. Proposta que tem a escola como um local de destaque na difusão e na prática de ações assistencialistas voltadas invariavelmente à população pobre, foco de atenção desse tipo de atividade.

A relação da Educação Física com os projetos sociais deve ser analisada, segundo Correia (2008), considerando a realidade da desigualdade social, associada às suas consequentes contradições e conflitos, representada nos mapas da exclusão que colabora para o surgimento dos discursos moralizantes e salvacionistas. Destacam-se temas como a defesa do tempo livre (se é que ele existe) como solução para os possíveis problemas relacionados com a violência, a criminalidade e outros que perturbam a ordem social urbana.

O estudo empreendido por Melo (2005) a respeito da Vila Olímpica da Maré, uma política pública de esporte e lazer desenvolvida na favela carioca, é um exemplo disso. A ideia de um centro esportivo na favela da Maré ocorreu a partir da criação de uma associação, em 1995, que congregava as associações de moradores de todas as comunidades que formavam o complexo<sup>24</sup>.

A criação do Centro Esportivo tornou-se uma das bandeiras de luta e reivindicações aos governos, pois o que se pretendia, em alguma medida, era modificar a imagem veiculada pela mídia de um local profundamente atingido pelo tráfico de drogas e violência. Essa visão particular a respeito de localidades como essa, muitas vezes ancorada em políticas segregacionistas, também se respalda no sonho da transformação do país em uma nação olímpica e, conseqüentemente, na “mágica” de tirar os meninos das ruas e transformá-los em atletas bem-sucedidos. Com isso, Correia (2008) flagra a existência de projetos

---

<sup>24</sup> Termo comumente empregado no Rio de Janeiro para designar a favela.

políticos oportunistas ou identificados com a busca de talentos que, associados à carência de planejamento adequado, têm contribuído para o desprestígio de muitas ações nessa área.

Atribuímos um teor semelhante aos projetos esportivos apadrinhados por ex-atletas de êxito, que vislumbram difundir suas modalidades de origem nas comunidades abandonadas pelo Estado. Projetos assim invariavelmente se respaldam numa ação educativa por meio da prática esportiva.

Talvez, essa dinâmica de hipertrofia das organizações não governamentais que temos presenciado nas duas últimas décadas tenha relação com a incessante busca da população por uma perspectiva mais participativa na vida social. O que, de acordo com Molina (2004), exige novas formas de organização social. A esse respeito, a autora destaca a formação dos Centros de Comunidade de Porto Alegre nas décadas de 1970 e 1980 como um importante instrumento em direção a uma nova política de relação entre Estado e Sociedade Civil, figurando como uma estrutura-chave para o projeto nacionalista da época, em que o desenvolvimento comunitário era sinônimo de integração nacional.

As afirmações de Molina elucidam eventuais outras intenções escondidas sob o manto benevolente dos projetos. Algo mais comum do que se imagina. Vejamos o caso da Vila Olímpica da Maré. Melo (2005) aponta que sua ação educadora político-coletiva pretende difundir e promover o trabalho voluntário, envolvendo mães de alunos e moradores desempregados da comunidade. Situação amplamente divulgada aos outros centros de formação esportiva que reflete, na verdade, o contexto social mais amplo, onde somos, como cidadãos, interpelados constantemente para uma ação voluntária. Dentre os inúmeros chamamentos, destacamos os apelos constantes da Rede Globo para agregação ao voluntariado, consubstanciados no Projeto Amigos da Escola ou nos diversos programas da grade.

Outro exemplo de intenções escusas é o Programa Segundo Tempo investigado por Costa (2006). Investido de uma concepção de ensino integral por meio de atividades esportivas, apresenta como objetivos específicos a contribuição para a redução do tempo de exposição a situações de risco social e a diminuição da evasão e repetência escolar das crianças e dos adolescentes. Em trabalho anterior (SILVA, 2007), no qual também pesquisamos o Projeto Segundo Tempo. Pudemos perceber analogicamente a essa situação que as citações impressas acima reforçam também a realidade desse projeto. Indo além, é possível inferir que elas dariam conta de justificar as argumentações que questionam e denunciam esse tipo de prática viciada em nosso país.

Tais práticas legitimadas pelo modelo neoliberal de governo e suas contradições avançam no sentido de desumanizar as relações sociais, degradar a cultura, estabelecendo tudo isso como algo natural. Como exemplo, podemos citar, dentre outras situações, o processo de descontinuidade do programa que na época eram recorrentes. Mediante as sensações antagônicas provocadas em seus participantes durante sua implementação, pudemos constatar motivação, elevação da auto-estima e realização, tanto pessoal, quanto coletiva. Após seu encerramento, percebemos desmotivação, frustração, impotência e assunção de um sentimento de exclusão por parte pessoas, ou seja, por trás das intenções de inclusão social e realização pessoal, subjazem estratégias de dominação e governamento, tal qual nos explicam Veiga-Neto e Foucault.

Reforçando esse argumento, Athayde (2009) atesta que, no tocante às políticas sociais, verifica-se que o Brasil, em função da hegemonia do modelo neoliberal, passou nos últimos mandatos de governo por mudanças consideráveis que foram caracterizadas pela descontinuidade de políticas sociais. Fato decorrente da otimização do relacionamento entre a esfera pública e a privada, que vem firmando acordos com o objetivo de desmantelar empresas estatais, privatizando o público e atendendo aos interesses da classe empresarial em detrimento da maior parte da sociedade. Essa dinâmica exigiu da população brasileira uma adaptação às novas e velhas condições impostas por cada governante que chegava ao poder, tendo como resultado a insuficiente participação da sociedade na construção, na intervenção e no acompanhamento das políticas sociais.

Essa situação gera uma dependência nas comunidades beneficiárias dos programas sociais/assistenciais que desmobilizam as comunidades no sentido de um maior envolvimento coletivo em prol das situações de desigualdade as quais estão submetidas e as constituem como beneficiárias desse tipo de ação.

Santos e Freire (2006) destacam a *indiscutível* relevância do Projeto Esporte Talento. Marques (2008) considera o esporte como um fator de inclusão social, por se tratar de um poderoso mecanismo de integração entre crianças e adolescentes, podendo ser considerado como ferramenta pedagógica na escola ou em outros contextos, dependendo das ações desenvolvidas pelos professores ou monitores, onde se gere uma educação esportiva de qualidade.

As justificativas são variadas e, quase sempre, pautadas nos valores que o senso comum agregou ao fenômeno esportivo. Mesmo considerando o fato que nas atividades de ensino regular isso também ocorra, registramos que somos contrários a essa lógica de currículo preestabelecido. Popkewitz (*apud* Sacristán, 1998, p. 149) alega que “nossos

esquemas de linguagem fazem com que percamos a perspectiva de que a condição da escolaridade é uma construção social. Essa perda faz com que pareça natural e inevitável”.

Para Sacristán (1998), o problema de definir o que é conteúdo do ensino é um dos aspectos mais conflituosos do pensamento educativo. Esse autor assevera que o próprio conceito de conteúdos do currículo já é por si mesmo interpretável. Isso se deve ao fato de que quando temos que responder preliminarmente à pergunta de que conteúdo deve tratar o tempo do ensino na instituição escolar, devemos saber que função queremos que esse processo cumpra em relação aos indivíduos, à própria cultura, à sociedade na qual estamos e à sociedade que aspiramos conseguir formar.

O autor enfatiza que a seleção dos conteúdos do ensino (formal ou informal) dentro desses campos complexos só poderá ser entendida dentro do sistema de influências e de mecanismos de decisão que fazem com que considerem importantes e valiosos uns e não outros. Exemplificando esse quadro, ressaltam alguns argumentos para apoiar o caráter social do processo de seleção dos conteúdos de ensino, conforme segue:

1) *A relatividade histórica* – em cada lugar e momento se entendeu de forma diferente o que era importante para ser transmitido. Cada sociedade, por meio dos mecanismos de que dispõe para propor ou impor, selecionou um tipo de conhecimento como digno de ser propagado nas escolas, menosprezou a importância de outros conteúdos e chegou, inclusive, a impedir o acesso de alguns aos quais não se consideram dignos ou apropriados para entrar no currículo [...]. 2) *A seleção de conteúdos do currículo favorece mais uns do que outros* – o conhecimento escolar filtrado nos currículos tem valor muito diferente para os alunos/as de acordo com sua procedência social e conforme as possibilidades de permanecer no sistema educativo. O conteúdo selecionado como dominante não é indiferente às divisões sociais entre grupos humanos: mulher-homem, criança rural/criança urbana, alunos/as de classe média-baixa ou alta, grupos étnicos minoritários ou majoritários, candidatos a operários agrícolas ou manuais frente a profissionais de “colarinho branco” etc. O currículo regula não apenas os conteúdos que se lecionam, mas também os distribui socialmente [...]. 3) *Nem todos têm o mesmo poder decisório* – O próprio procedimento de selecionar os conteúdos que formam os currículos é um processo político que socialmente não é indiferente, porque nele se evidenciam cotas desiguais de poder na tomada de decisões. Que grupos, interesses e especialistas impõem prioritariamente seus pontos de vista no processo de determinação dos conteúdos curriculares considerados como mais relevantes? Os processos de decisão na confecção e renovação de currículos não estão abertos por igual a todas as partes envolvidas nem a todos os cidadãos. Os poderes públicos, os especialistas, os empresários, os pais, os alunos/as, os professores/as e os que confeccionam materiais didáticos têm uma capacidade muito desigual de interferir nessas decisões [...]. (SACRISTÁN, 1998, p. 155-156)

Padilha (2008), por sua vez, defende o planejamento sociológico ascendente. Nessa perspectiva, os conteúdos de ensino emanariam das necessidades de aprendizagem de cada comunidade ou ainda, mais precisamente, de cada unidade escolar, onde, por meio de um processo de mapeamento, a comunidade escolar (gestão, professores, profissionais de apoio, pais e alunos) definiria, dentre outras situações, os conteúdos de ensino que são significativos para ela e que, por isso, devam fazer parte do projeto pedagógico para um determinado período de aprendizagem.

Molina (2004) destaca que o Projeto Centro de Comunidade foi sustentado por três diferentes ideários, a saber: o esportivismo mundial e nacional, as proposições da Educação Física popular e a pedagogia do lazer. Podemos inferir que a corrente do esportivismo mundial e nacional, bem como a pedagogia do lazer, ainda são atualmente pressupostos relevantes no desenvolvimento dos projetos sociais destinados às camadas pobres da população.

Para justificar a presença do esporte no projeto social analisado, Santos e Freire (2006) apoiam-se em Sarabia (2000) que assevera que o aprendizado de valores, normas e atitudes ocorrem em etapas, que se adequam ao desenvolvimento da moral dos indivíduos. Esse aprendizado pode ser processado de três formas: pela submissão, imitação ou internalização. Na submissão, eles são aceitos sem questionamentos ou avaliação, sendo controlados pela punição quando ocorre o descumprimento às regras previamente estabelecidas. Na imitação, os conteúdos são aprendidos por meio de identificação com o educador ou com a figura de autoridade presente. Já a internalização é a aprendizagem de um valor, atitude ou norma que ocorre pela opção do indivíduo, com base em suas reflexões e em concordância com suas ideias, sem que haja uma obrigação da apresentação desse comportamento. A nosso ver, esse processo de aprendizagem se mostra contraditório com as intenções constantes na proposta desse projeto que é, segundo os próprios autores, a de colaborar para a formação de indivíduos críticos, reflexivos e autônomos em suas relações sociais.

Costa (2006) justifica que, no plano individual, a prática esportiva é vital ao desenvolvimento integral das pessoas, promovendo a saúde física, emocional e social. Também oferecem oportunidades de lazer e autoexpressão, benéficas a todos e em especial aos jovens desfavorecidos, constituindo-se como alternativa saudável a atividades prejudiciais como o uso de drogas e a criminalidade. Indo além, a autora assevera que, além de tudo isso, a prática de atividades físicas possui relação direta com a melhoria do desempenho acadêmico de crianças, jovens e adultos.

Outra justificativa para implementação dos projetos sociais baseados nos esportes está relacionada com o fato de retirar os meninos das ruas, afastando-os das situações de risco. As contravenções ou atividades desviantes relacionadas estão presas a uma rede complexa de situações como a pobreza, por exemplo, o que os condena a uma vida destituída das riquezas produzidas no país.

Isso, de acordo com Martins (1997), cria um quadro de pessoas incluídas precariamente. Para o autor, o termo exclusão é um equívoco teórico, pois defende que todos estão incluídos no local adequado que deve ocupar na vida social. Esse local de certa inclusão marginal é definido pelos grupos que produzem as injustiças sociais e geram a existência desses guetos. O conceito exclusão assume o sinônimo de pobreza. Por isso, os excluídos (os pobres) escapam da exclusão da vida rural no campo, da vida nas favelas e outras áreas de ocupação e se incluem no tráfico de drogas, escapam da seca e da pobreza do semiárido nordestino para incluírem-se na prostituição nos grandes centros urbanos e assim em várias outras situações.

Diante disso, parece-nos que os projetos sociais destinados a combater a exclusão incluem os participantes, invariavelmente pobres, a um destino descomprometido com a alteração dessas condições tão discrepantes. Ou seja, os projetos incluem a todos os seus participantes numa vida pautada na pobreza. Para ilustrar essa preocupação, transcrevemos as palavras de Santos e Freire (2006), acerca do Projeto Esporte Talento:

Um dos projetos desenvolvidos com esta finalidade é o Projeto Esporte Talento (PET), um programa social que atende indivíduos de baixa renda, entre 8 e 18 anos de idade, residentes próximo à região do complexo esportivo Centro de Práticas Esportivas da Universidade de São Paulo (CEPEUSP), situado na Cidade Universitária, Campus da Universidade de São Paulo. O PET nasceu de uma parceria entre a Universidade de São Paulo e o Instituto Ayrton Senna em maio de 1995, visando, por excelência, o rendimento esportivo entre as modalidades de handebol, futebol, basquetebol e canoagem. Atualmente, faz parte do Programa de Educação pelo Esporte (PEE). Sua finalidade é adotar, desenvolver e difundir o paradigma da educação pelo esporte como metodologia de educação integral de crianças e adolescentes de baixa renda. Sendo assim, o PEE se propõe a utilizar o potencial educativo do esporte para favorecer o desenvolvimento global das crianças e adolescentes, influenciando positivamente em seu cotidiano, no âmbito familiar, social e escolar. (p. 37)

Em relação a essa descrição, cabem as seguintes questões: Será que o esporte em si possui um caráter educativo? Essa manifestação cultural configura-se na melhor estratégia didática para que se atinja a formação dos valores almejados pelos idealizadores e gestores do projeto? Esses valores representam as necessidades mais prementes de seus

participantes? Com base em quais pressupostos foram escolhidos os valores que os idealizadores e gestores determinaram? Entendemos que mesmo não sendo essas as questões que a pesquisa visa responder, a reflexão suscitada por elas compõe um quadro importante de análise, contribuindo com uma melhor compreensão do fenômeno pesquisado.

Mesmo considerando e reconhecendo o apelo que o esporte exerce sobre crianças e jovens em nossa sociedade, nosso posicionamento em relação a essas questões não enxerga o esporte em si, nem como algo que educa nem como algo que prejudica. Qualquer atividade envolvendo o esporte ou outra manifestação corporal, para ser educativa, deve problematizar e considerar o contexto cultural de sua produção, possibilitando aos participantes desvelarem as marcas de dominação (de gênero, raça, etnia, religião, entre outros) que estão implícitas e explícitas em sua prática. Esse diálogo permanente entre as diferenças é que pode ser gerador de um ambiente educativo.

Parece-nos também que os valores preconizados pelos projetos estão articulados com o desenvolvimento empresarial e o respeito à hierarquia, às regras e normas de conduta. Ou seja, esses valores defendem uma educação que, aos poucos, vai levando as pessoas à submissão a outrem. Nesse caso, aos preceitos neoliberais disseminados pelo projeto.

Para Apple (2002), não é suficiente postular um vínculo entre as estruturas econômicas e sociais mais amplas de um lado e a educação e o currículo de outro. Esse vínculo é mediado por processos que ocorrem no campo social, da educação e do currículo, que vão sendo nesse processo ativamente produzidos. Tudo o que ocorre no âmbito da educação e do currículo não pode ser simplesmente deduzido do funcionamento da economia.

Essa preocupação leva o autor a recorrer ao conceito de hegemonia desenvolvido por Gramsci. É esse conceito que permite enxergar o campo social como um campo contestado, onde os grupos dominantes se colocam na obrigação de recorrerem a um esforço permanente de convencimento ideológico, visando manter sua dominação. Apple (2002, p. 46) ressalta que:

É precisamente através desse esforço de convencimento que a dominação econômica se transforma em hegemonia cultural. Esse convencimento atinge sua máxima eficácia quando se transforma em senso comum, quando se naturaliza. O campo cultural não é um simples reflexo da economia: ele tem a sua própria dinâmica. As estruturas econômicas não são suficientes para garantir a consciência; a consciência precisa ser conquistada em seu próprio campo.

A assertiva acima reforça nossas suspeitas que a ampliação dos projetos sociais em nosso país não se trata de uma ação apenas com pretensões sociais. Essa ação também está imbricada na vida social mais ampla e nos objetivos de manutenção da hegemonia dos grupos que são dominantes e que atuam no cenário social com condições de determinar quais são as prioridades de investimento em nosso país. Não obstante, também são fortes os indícios de que, ao instituir essa tônica, os projetos concorrem para a formação de identidades subalternas que se entregam mais facilmente à dominação. O relato a seguir exemplifica essa situação.

Ao relatar as aprendizagens das crianças e jovens que participaram do projeto analisado, Santos e Freire (2006) identificaram as seguintes competências atitudinais e sociais: capacidade de solidariedade e cooperação espontânea no relacionamento com os colegas e educadores, respeito, tolerância e compreensão em relação às diferenças de características (étnicas, religiosas e níveis de habilidade), de ponto de vista e de interesse dentro do grupo, reconhecimento do outro, convívio em grupo, convívio com a diferença, resolução de conflitos, convívio com a vitória e derrota, consciência de seus direitos e deveres, autoestima, autogoverno etc.

Podemos perceber que o foco está centrado no indivíduo como alguém que, mesmo pertencendo a um grupo, deve se emancipar e ser capaz de resolver seus problemas. Isso é bastante diferente de um trabalho que parte das comunidades e com base na formação de redes, que visa o fortalecimento dos conselhos municipais como foco irradiador das definições das políticas públicas a serem implementadas.

Como a análise e os resultados do trabalho de Santos e Freire (2006) estão mais voltados aos procedimentos e às posturas dos educadores, foco que se distancia da nossa pesquisa, preferimos investigar os fatores que conduziram os professores a adotarem em muitos momentos uma postura antidemocrática e autoritária, atitudes não condizentes com a base teórica apresentada pelo Projeto – a formação de pessoas críticas e autônomas. Ainda sobre esse aspecto, é importante atentarmos para todas as ações que incidem sobre o currículo e, em decorrência disso, sobre a formação das identidades dos alunos e professores, que nesse caso coloca estes em situação de destaque e poder perante aqueles. Parece-nos que o foco na hierarquia e o papel dos participantes como meros executores, destituídos de “vozes”, são elementos que não se coadunam com a vida social contemporânea.

Na apresentação que as autoras fizeram do projeto, pudemos perceber que seu público é oriundo das camadas sociais desprovidas economicamente. Será que se as atividades fossem voltadas a crianças da mesma faixa etária pertencentes a uma classe social,



privilegiada economicamente, as atitudes de mando dos educadores seriam as mesmas? Ou esse fato está relacionado com o fato de serem pobres? A cobrança de certa “obediência cega”, por meio de ações impostas e repressão aos anseios dos alunos, inviabilizaram uma aprendizagem mais efetiva, de acordo com os relatos das autoras.

Santos e Freire (2006, p. 42) destacam que:

Por sua vez, a questão da interiorização surge, principalmente, nos momentos das rodas inicial e final, pois como mencionado, é uma situação em que os educandos refletem sobre suas condutas, sobre o comportamento de seus companheiros, sobre os objetivos das atividades, bem como sobre as próprias atividades [...].

Esse processo de reflexão pode ser ressaltado pelo objetivo geral proposto ao grupo no semestre, que previa que os educandos fossem capazes de desenvolver e realizar ações benéficas ao Projeto Esporte Talento, obtendo conhecimento sobre si mesmo, com os integrantes de seu grupo e com os demais grupos do projeto. Ressaltando constantemente a importância da adequação e do respeito às potencialidades e aos limites dos companheiros para o envolvimento e aproveitamento de todos nas atividades elaboradas.

Parece-nos que as questões mais importantes e urgentes a serem analisadas não encontram espaços para críticas, reflexões e mudanças de atitudes. O foco da análise concentra-se no comportamento dos participantes e não no processo mais amplo. Será que uma roda de conversa no início e no final da atividade dá conta da anunciada interiorização? Entendemos que o setor público, os moradores das comunidades pobres, os participantes dos projetos sociais e os próprios professores não conseguem visualizar, de forma ampliada, as perspectivas ideológicas que subjazem aos projetos sociais.

Santos e Freire (2006) atestam também que, durante a observação das atividades, ficou evidente que os educadores procuram de forma constante conscientizar os participantes quanto a grande oportunidade de desenvolvimento pessoal proporcionado pelo Projeto Esporte Talento. Essa autoafirmação por parte dos educadores apoia-se no fato de que os participantes estão trocando experiências e aprendendo a lidar com as adversidades da vida. Inclusive, alguns proferiram depoimentos, dizendo perceber as diferenças entre eles e as crianças que não frequentam o referido projeto, tendo em vista que vivenciam uma série de possibilidades, das quais muitas crianças gostariam de participar e que infelizmente não possuem a oportunidade que eles estão tendo.

Fica clara a atitude missionária disseminada pela instituição, por meio do exercício de uma técnica de benfeitores, exercendo certa coerção que nos parece reforçar a

dependência dos participantes com relação à direção e coordenação da instituição. Podemos identificar no projeto analisado por Molina (2004) um traço semelhante. Mesmo que as bases filosóficas estejam sustentadas numa teoria crítica, parece-nos que a inserção de uma instituição na comunidade tende a criar certa dependência das pessoas a seu favor. Melo (2005) relata que situações de atrasos de pagamento aos funcionários administrativos da Vila Olímpica da Maré (quase todos moradores do bairro), justificadas por problemas burocráticos na renovação do convênio com a Petrobras, implicaram em várias discussões, inclusive de paralisação. Frente às ameaças e às recorrentes lembranças de que a verba seria cessada em caso de paralisação das atividades, cessavam as reivindicações do pagamento em atraso. Nesse caso, operava a dupla coerção/consenso, desmobilizando qualquer reivindicação dos trabalhadores, que seriam responsabilizados pela eventual suspensão do contrato.

A esse respeito, somos levados a refletir sobre a seguinte questão: será que não existem possibilidades de gestão dessas práticas que de fato contribuam com o despertar da autonomia de atuação das comunidades com base em suas reais necessidades e atuação democrática? Para tanto, pensamos ser imperativa uma militância constante.

Nessa direção, Correia (2008) alerta para a necessidade do urgente entendimento que a idealização e realização dos projetos sociais nas áreas da Educação Física, esporte e lazer deveriam considerar: as necessidades emanadas pela óptica das comunidades vulneráveis, visando proporcionar a elas conhecimentos e condições para o exercício de uma cidadania mais abrangente. Nessa perspectiva, essa ação não deveria ser entregue ao Terceiro Setor ou “outros setores” que cumprem o papel de substituto do Estado na gestão dos interesses públicos de ordem comum. Ao contrário disso, o autor defende que o melhor caminho deveria apontar para a preparação dos sujeitos dessas comunidades para que estes adquirissem nesse processo autoridade, autonomia e poder de representação social e política, decidindo e construindo seus próprios caminhos.

Santos e Freire (2006) atestam que os objetivos do projeto são retomados e reforçados constantemente durante as atividades, tencionando conscientizar os participantes sobre o compromisso que precisam ter com o grupo e com as premissas do Projeto Esporte Talento. Essas questões são enfatizadas quando da solicitação de alguns membros do grupo para a prática esportiva convencional (no texto, identificada como “jogo propriamente dito”). Diante dessa situação, o grupo é levado à reflexão com relação a objetivos, características e finalidades do fenômeno esporte, esclarecendo que a prática do “jogo propriamente dito” não se relaciona com os ideais de educação pelo esporte proposto pelo Projeto Esporte Talento.

De acordo com Santos e Freire (2006), essas informações se relacionam com os objetivos do Terceiro Setor, ou seja, possibilitar a participação cidadã e estimular o exercício da cidadania e democracia como também se alinham aos objetivos do Projeto Esporte Talento: *desenvolver cidadãos críticos e participativos diante do grupo ao qual fazem parte* (grifo nosso). Asseveram que “Durante o período analisado, as estratégias utilizadas para o ensino da dimensão atitudinal (foco da atuação do projeto) dos conteúdos estão em acordo com as técnicas de intervenção propostas por Sarabia (2000), sendo evidenciado um ambiente amistoso e propício ao desenvolvimento da autonomia, tomada de decisão, trabalho em equipe, entre outros” (p. 44).

Percebemos nas afirmações dos autores que tratam dessas questões que as práticas e os procedimentos apontados no decorrer do trabalho são contraditórios com as premissas de atuação do Terceiro Setor e do Projeto descritas acima. Na verdade, reforçam a falta de protagonismo dos participantes no desenvolvimento do projeto, cabendo-lhes uma atuação de meros executores de um planejamento pensado tecnocraticamente. É possível detectar nos diferentes projetos analisados uma atuação em direção à obediência e submissão dos participantes. Fator que não condiz com as propostas teóricas dos projetos, ou seja, seu currículo escrito (documento institucional) é diferente do currículo ativo (prática pedagógica).

As ações coletivas ocorrem de forma homeopática e dizem respeito a questões periféricas e pontuais, por isso, não conseguimos enxergar como essa ação poderá contribuir para a formação de pessoas que atuem em seu meio social de forma crítica, na direção de uma vida democrática e cidadã. Inferimos que os projetos sociais analisados operam na lógica do “Benfeitor”, tencionando estabelecer nos participantes e nas comunidades uma identidade de docilidade, gratidão e subserviência. Nesse caso, parece que a Educação Física, o esporte e o lazer vêm cumprindo bem esse papel.

Correia (2008, p. 95) traz um posicionamento que julgamos ser importante para uma reflexão a este respeito.

Ao contrário da elaboração e gestão de projetos apoiados por interesses político-eleitorais, empresariais, institucionais e pessoais, eles deveriam ser desenvolvidos a partir de um entendimento da Educação Física, do esporte, do lazer como um direito constitucional e como práticas fundamentais para o pleno desenvolvimento das capacidades sociais e humanas. Aquilo que esperamos ver nos projetos sociais, direcionados aos grupos socialmente desfavorecidos (ou vulneráveis), é o compromisso com a transformação da postura política desses grupos ditos “vulneráveis”. Isto é, tirá-los da condição de carentes para colocá-los na de exigentes e agentes. É uma ação complexa, difícil e complicada, mas, como ressaltou Santos (2001), é um desafio a ser enfrentado.

Concordamos com o posicionamento do autor. No entanto, recorreremos ao conceito de ação antidialógica de Freire (1987) para argumentar que, mesmo quando temos nas lideranças dos projetos sociais representantes da comunidade, esse fato se constitui apenas em uma possibilidade democrática, mas não é uma garantia. Isso porque não é possível liderar uma ação comunitária que pretenda ser libertadora, pensando nos participantes como meros fazedores e executores das determinações que emanam da concepção teórica dessa ação. Para continuar dominando aqueles que, na correlação de forças, possuem poder, negam às massas a possibilidade do diálogo e da “práxis verdadeira”. O autor advoga a favor de uma atitude pautada na práxis revolucionária, na qual a liderança não pode ter nos participantes o objeto de sua posse.

A atuação dos projetos analisados parece pautar-se por uma conduta antidialógica, estabelecendo certa dependência dos seus participantes ao suposto “bem-estar” que lhes é proporcionado. Assim os promotores dessas ações figuram como benfeitores das causas excludentes geradas por uma sociedade injusta, consequências das assimetrias que invariavelmente são geradas pelos mesmos setores que, por meio dos projetos sociais, tentam combatê-las. A nosso ver, essa estratégia vem resultando na submissão e na falta de atuação de sujeito dos participantes nos rumos do processo mais amplo, perpetuando, assim, a situação de dominação na qual se encontram.

Nos diversos artigos estudados, percebemos que os Projetos são movidos por acordos e anseios políticos, daí o seu caráter de descontinuidade, sendo essa uma ação emblemática notada em todo o país. As motivações são diversas. Destacamos as realizações dos grandes eventos esportivos para ilustrar essa situação. Esta tem sido uma constatação recorrente, ou seja, sempre às vésperas das realizações desses eventos (Pan-americanos, Copa do Mundo, Olimpíadas etc.) vivemos uma onda de intenções amplamente apoiadas pela mídia, que ressurge de tempos em tempos.

De alguma forma, o conteúdo deixa transparecer que a ruptura com esse contexto de injustiças sociais, ao qual as pessoas de baixa renda são submetidas, depende da atuação das ONGs. Esse fato visa estabelecer certa submissão dos participantes dos projetos em relação às ONGs que os desenvolvem, criando um sentido de gratidão eterna e da formação de consenso em torno das benesses promovidas por essas instituições.

No entanto, detectamos que, se de um lado as propostas teóricas propagam atividades na direção da formação de pessoas críticas para atuarem na vida social de forma autônoma, as ações desencadeadas não levam seus participantes e moradores do bairro a refletirem a respeito das causas que originam essa situação de dependência do “outro”.

Diante do protagonismo exercido pelo esporte nas propostas das ações sociais pelo país, verificada nos estudos de diversos projetos e considerando o forte apelo social e cultural que essa manifestação corporal exerce sobre as pessoas, sobretudo nas comunidades mais pobres que comumente são o público-alvo dessas políticas, entendemos ser necessária nossa dedicação de estudos para ampliar a visão a respeito desse fenômeno.

#### **2.4.2 – O esporte e sua primazia no currículo formal e informal da Educação Física**

Antes de iniciarmos a discussão, convém esclarecer que a busca de sintonia com o debate promovido pelos Estudos Culturais nos leva a operar com uma determinada noção de currículo da Educação Física.

Para tanto, recorreremos à conceituação de Bracht (1997) – para quem a Educação Física é uma prática pedagógica que agrega um rol de conhecimentos referentes à transmissão, tematização ou realização da cultura corporal – e de Neira e Nunes (2006) – que consideram o currículo da Educação Física um campo de lutas da cultura corporal, no qual o que está em jogo é a validação de um determinado patrimônio cultural, consubstanciado pelas manifestações expressivas dos movimentos, nesse caso, entendidos como formas de linguagem conectadas a brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes. Aqui, as manifestações da cultura corporal são entendidas como um conjunto de práticas que expressam significados de diversos grupos sociais e culturais, concomitantemente, tais práticas agem de forma regulatória e organizativa das relações sociais.

Acrescentamos a importância da assunção desses conceitos no âmbito do desenvolvimento dos projetos sociais pautados nas manifestações corporais e no interior das escolas públicas. Sendo assim, justifica sua participação no currículo escolar, logo devendo articular-se com ele, fato que não tem sido comum nas propostas que tomamos conhecimento até agora.

Todavia, embora as diferenças sejam pontuais, a revisão de literatura sobre o assunto indica que o ensino esportivo goza de privilégios nessa seara. Bracht (*apud* Nunes, 2006) explica que, no Brasil, desde o final dos anos 1940, o esporte consolidou-se como prática hegemônica da Educação Física. O contexto atual, sobretudo com o advento da globalização, tem contribuído sistematicamente para a subordinação direta da Educação Física à instituição esportiva, o que tem ajudado na implementação de políticas públicas e privadas, visando à articulação do processo de produção característico do projeto neoliberal.

Não é de todo equivocada a afirmação de que o esporte é um dos fenômenos mais expressivos da atualidade. Sem dúvida, o esporte faz parte hoje, de uma ou de outra forma, da vida da maioria das pessoas em todo o mundo. Tão rápido e tão “ferozmente” quanto o capitalismo, o esporte expandiu-se pelo mundo todo e tornou-se a expressão hegemônica no âmbito da cultura corporal de movimento. (BRACHT, 2003, p. 9)

Para Bracht (2003), existe uma ênfase em relação às abordagens que buscam identificar o esporte como fenômeno cultural com as relações de poder, ou seja, aquelas abordagens que fazem à crítica ideológica. No entanto, fica claro que o Estado é também ativo no plano cultural e, particularmente, no plano esportivo.

O autor explica que o Estado fornece o reconhecimento público às organizações esportivas, chegando, muitas vezes, a sustentá-las, mas em troca lhes atribui funções públicas, constituindo-as como participantes nas decisões referentes às políticas públicas para o setor esportivo. Para obter recursos públicos federais para as questões do esporte, a associação precisa estar vinculada a uma organização esportiva reconhecida pelo Estado. Uma das esferas em que podemos observar a existência dessa estrutura é a da concessão de recursos financeiros e outros incentivos por parte do Estado como isenções e incentivos fiscais. Muitas confederações são, do ponto de vista financeiro, altamente dependentes do poder público. Talvez, por conta disso, esses setores não estejam interessados em romper com o poder público, ficando apenas na reclamação por maior autonomia político-normativa.

Manhães (*apud* Bracht, 2003) lembra que estabelecer políticas públicas é sempre eleger prioridades tanto entre os diferentes setores passíveis de ação governamental, quanto entre os diferentes enfoques no interior de um mesmo setor. Sendo assim, parece-nos claro que, no conjunto das ações governamentais, o fenômeno esportivo está situado numa posição marginal frente a setores como o da economia, saúde, educação e habitação. No entanto, isso não significa ignorar o esporte, muito pelo contrário.

Mesmo em sua função de significação sociopolítica, o esporte é alvo de atenção e intervenção do Estado. Inicialmente na Inglaterra liberal, a ação governamental tinha uma característica marcadamente controladora, reprimindo a violência e arruaças que circundavam os eventos esportivos populares<sup>25</sup>, chegando a proibir determinadas práticas corporais consideradas ameaçadoras à ordem pública.

Bracht (2003) arrola alguns dos motivos que justificam a intervenção do Estado no esporte: seu emprego como instrumento de representação nacional; manutenção no

---

<sup>25</sup> Com referência a práticas cujas características divergem do esporte entendido como moderno.

fomento da saúde da população e reabilitação; melhoria da qualidade de vida da população em geral; manutenção da ordem pública; integração e política social. Essa é apenas uma “listagem” dos motivos, afirma o autor, “não diz nada ainda sobre as características da intervenção, nem sobre as relações de poder, portanto, sobre o significado propriamente político dessa intervenção” (p. 83).

Atento a esse movimento, Bracht (2003) propõe que o esporte, como atividade de lazer, seja a prioridade das intervenções do poder público no setor. Para concretizar esse propósito, ele precisa ser entendido como um elemento a ser inserido no plano das políticas públicas culturais de lazer e, como tal, estar integrado às outras políticas sociais. Essa proposta decorre do fato de que outras manifestações da nossa cultura corporal, ainda não esportivizadas, não precisam ficar subordinadas ao conceito esporte para receber atenção do poder público.

A ideia aqui é como fazer com que a população construa a cultura e não apenas a consuma, construa seu lazer, não apenas o consuma ou compre, e, com isso, construa sua cidadania numa perspectiva crítica? Consideramos essa uma tarefa importante na qual governantes popular-democráticos deveriam se engajar. Mas, é reconhecidamente uma tarefa muito difícil se considerarmos o que vem acontecendo no âmbito da produção de consumo da cultura em geral e da cultura corporal de movimento em específico. O poder evidenciado da indústria cultural faz-nos crer ser essa uma tarefa quase impossível. Mas, para tomarmos atitudes adequadas é preciso entender esse processo, entender a dinâmica da produção e consumo da cultura. (BRACHT, 2003, p. 91-92)

Diante da assertiva acima, é legítimo perguntarmos se, por trás da aparente diversidade dos sentidos das práticas esportivas e das demais manifestações da cultura corporal, não se encontra uma nova forma de controle das subjetividades, um comportamento a ser moldado por propostas aparentemente novas, veiculadas pelos programas e projetos que surgem de tempos em tempos.

Daí a nossa crítica e estranheza àqueles projetos sociais que se inserem nas escolas, retomando práticas monoculturais e eurocêntricas no desenvolvimento de suas atividades. Tal fato é patrocinado por aqueles que criticam o fracasso do ensino público na educação das crianças e dos jovens que nele atuam, porém ao propagarem suas propostas, nada se importam com as articulações que elas devem ter com o currículo local e a vida social mais ampla.

### 2.4.3 – Nossos impasses e incômodos

Na perspectiva da inclusão como um bem a ser alcançado pelo Estado e principalmente pela sociedade, os múltiplos interesses se entrecruzam, prevalecendo os valores de alguns em detrimento de outros. Esses embates se constituem como campo de luta pelas linguagens, vozes, experiências e significação.

Mesmo sabendo ser esse um terreno conflituoso a ser percorrido, é urgente e necessário que o façamos, pois é a partir dele que teremos condições de interpretar as políticas de construção de identidade e subjetividade, bem como entender suas consequências para o currículo e para o projeto pedagógico das escolas que acolhem projetos sociais que abrangem as práticas corporais, sobretudo as esportivas e as que atuam no cotidiano escolar.

Partindo da premissa básica de que o currículo ocupa a centralidade no cenário educacional e sendo esse nosso principal foco de análise, recorreremos às descobertas de Lima (2007) a respeito do Projeto Pedagógico, conceituado pela autora como espaço de participação e reconhecimento da cultura de cada unidade escolar.

Pensando no contexto complexo e conflitante em que vivemos, a autora alega que refletir a respeito do Projeto Pedagógico é exercitar o ato do questionamento acerca das possibilidades da ação educativa no processo de formação de cidadãos que possam, criticamente, interferir na realidade para transformá-la. Dentre os procedimentos que permitem construir o Projeto Pedagógico, destacam-se a leitura da realidade, a tomada de decisões e a proposta de ação e avaliação.

Considerando a premissa que as realidades são diversas, Lima (2007) defende uma postura que considere os diferentes pontos de vista, em que o ato de saber ouvir para poder ousar nas propostas a serem empreendidas merece destaque. Em relação à avaliação, reputa ser uma ação indispensável, devendo permear todo o processo e fornecer posteriores elementos para as ações a serem desencadeadas, que deverão se concretizar por meio de planos de trabalho ou de ensino, pautados em um fazer pedagógico coerente e coletivo.

Continuando o diálogo com Lima (2007), trazemos a baila outro momento importante na confecção do Projeto Pedagógico. A autora destaca em sua pesquisa que após o levantamento das propostas que nortearão a feitura do plano, o material deverá ser encaminhado para o coletivo da escola para que este defina objetivos gerais da escola, opção metodológica, diretrizes curriculares, processo de avaliação, tempo escolar, formação continuada, metas das equipes administrativas e pedagógicas, dentre outros itens, reforçando a



importância da socialização com todos os atores da comunidade escolar. Entendemos que quando a escola resolve acolher uma ação externa, como são os projetos sociais esportivos ou de outras naturezas, esses conceitos devem balizar sua entrada na escola. Nessa direção, o ingresso de qualquer prática no currículo escolar deve estar atrelado primordialmente às necessidades de aprendizagem dos alunos, a uma análise coletiva acerca das suas intenções, a um alinhamento com o projeto pedagógico em curso e com os objetivos gerais da escola. Diante da importância e do fato de que tudo o que acontece na escola é incorporado ao seu currículo, é que concordamos com o posicionamento da autora em relação à defesa do Projeto Pedagógico e de todas as ações que dele farão parte.

A partir das contribuições de Lima (2007), atentamos para o fato de que os mais diversos projetos sociais, sejam eles programas de governo ou de outras instituições, no momento do seu lançamento, apresentam um grande “barulho”. Todo o alvoroço vai definhando ao longo do tempo e, de forma silenciosa, são encerrados. Sem qualquer socialização dos seus efeitos ou resultados, outras ações ocupam o lugar do programa antecessor. Esse é um ponto importante para nossa reflexão, pois invariavelmente trata-se de dinheiro público, logo a prestação de contas com a sociedade deveria ser obrigatória. No entanto, para as empresas mantenedoras de ações similares a essas, adquirir a imagem de socialmente responsável já se constitui em resultado suficiente. Os desdobramentos das ações e todo o processo figuram como questões secundárias.

Para ilustrar esse cenário, trazemos a emblemática cena do comercial de um refrigerante, no qual o slogan dizia: “Imagem não é nada”. Contudo, no caso das ações de responsabilidade social, a aparência e a imagem dessas ações podem ser suficientes para seus propósitos, principalmente se considerarmos o fato de que o que se pretende é uma ação que se converta em uma imagem de empresa socialmente responsável, tornado-a mais competitiva no mercado e principalmente bem-vista por seus consumidores.

Enfim, ao considerarmos a complexidade que caracteriza qualquer proposta formativa e sendo os projetos sociais atividades desse tipo, emergem as seguintes questões: Os projetos sociais tomam parte do currículo e se inserem no projeto de escola? Compartilham dos mesmos objetivos gerais e das intenções formativas com respeito à comunidade atendida? Ou possuem vida e currículo próprios que funcionam de forma independente às questões da escola?

Caso as respostas a essas indagações forem afirmativas, então a sociedade e a escola terão que reinventar as formas de inserção dessas práticas no ambiente escolar. Caso sejam negativas, o que contraria a ideia de um currículo como núcleo que articula diferentes

ações em prol de um compromisso maior, compactuado coletivamente no Projeto Pedagógico, constataremos um conflito de intenções incompatível com os atuais pressupostos da formação cidadã.

Se assim for, continuaremos a presenciar os projetos sociais trazendo seus planejamentos, conteúdos, preconcebidos, sem haver sequer a vontade de se estabelecer diálogo com a cultura, com o currículo e com o Projeto Pedagógico local. Cada grupo, vinculado unicamente aos próprios interesses, continuará atuando na escola de forma descontextualizada e comprometido com setores restritos que, invariavelmente, não se coadunam com uma visão de sociedade justa, equitativa e democrática.

Situação que nos faz retomar a importância do planejamento e na real necessidade da articulação das ações que tomam parte no currículo escolar ao Projeto Pedagógico de cada unidade. De acordo com Padilha (2008), esse movimento é que vai fortalecer os coletivos para escolherem os melhores caminhos para suas vidas. São ações pautadas por acertos e erros, mas que indubitavelmente contribuem com a autonomia dos sujeitos frente ao desafio de construir seu processo de educação.

Consideramos que pensar no planejamento educacional, em âmbito geral, e no projeto pedagógico, em particular, significa atentarmos para nossa capacidade de tomar decisões coletivas. Tomando esse paradigma como base a ser seguida, não podemos concordar com ações externas que adentram as escolas públicas sem ao menos considerar a passagem por essas instâncias. Fator que a nosso ver e à luz das ideias desse autor causa um descompasso no ambiente escolar, prejudicando o bom andamento do projeto educacional e das ações conjuntas destinadas ao processo educacional dos alunos.

Padilha (2008) ainda acrescenta que para que se viabilize a transparência e a efetivação desse processo na escola, é necessário que se crie um sistema de comunicação entre os diversos níveis de planificação e administração educacional, de forma que as consolidações de cada etapa ou fase sejam acompanhadas por todos os níveis. Não acontecendo esse processo, como poder dizer se uma ação é ou não importante? De que forma é possível avaliar ações como os projetos sociais, por exemplo, diante da constatação de um funcionamento estanque, alheio ao ambiente pensado num contexto global? Esses questionamentos tornam frágeis alegações reducionistas, do tipo que diz que o esporte educa ou tira as crianças das ruas.

Nas palavras do autor, é possível percebermos que é necessário muito mais que “boa vontade” para que uma ação ou atividade se transforme em algo relevante no processo de educação dos meninos das escolas públicas do nosso país.

Esse quadro bem ilustrado pelo autor nos mostra que se todos participam da tomada de decisão, é necessário que sejam estabelecidas regras claras a respeito de como será essa participação sobre as formas que as decisões serão tomadas e de que maneira cada segmento poderá contribuir desde a concepção do projeto (qualquer que seja ele) até sua consequente avaliação e replanejamento, se for o caso.

A participação da comunidade escolar é imprescindível para a realização desse processo. Os pais de alunos, os próprios alunos, a gestão escolar, os operacionais, os professores, os supervisores de ensino, todos devem tomar parte no curso decisório das questões relevantes das escolas. Todavia, o que podemos pensar a respeito de determinadas ações (é o caso de muitos projetos da natureza que pesquisamos), em que boa parte desses atores nem sabem o que existe no interior da escola que frequentam ou trabalham. Esse fato denota uma contradição entre a defesa do planejamento feita por Padilha e o que de fato ocorre em muitas escolas em nosso país.

Padilha (2008) estabelece que a construção do projeto pedagógico da escola exige alguns princípios e estratégias, ressaltando a importância e necessidade do trabalho coletivo. Ressalta que todas as ações pensadas no projeto pedagógico devem:

- Ter como premissa o atendimento ao aluno;
- Proporcionar a melhoria da organização administrativa pedagógica e financeira da escola;
- Ser elaborado em termos de médio e longo prazo;
- Ter na reflexão dos professores sobre a prática pedagógica e as teorias que a embasam uma prática contínua na escola;
- Garantir a avaliação periódica e sistemática da ação planejada para possibilitar o redimensionamento da proposta.

Os pontos destacados pelo autor nos apresentam um caminho para pensarmos a inserção dos projetos sociais nas escolas. Diante dessas ponderações, seria sensato que qualquer atividade que pretendesse ingressar na escola e tomar parte do seu currículo devesse passar pelo exame dos princípios descritos acima. Se após esse exercício o coletivo da escola entendesse a relevância da proposta, esta poderia ser acolhida pelo currículo, visto que estaria referendada pela comunidade escolar na qual será implementada. Afinal como bem nos disse Padilha (2008), citando Paulo Freire: “é decidindo que aprendemos decidir”. Os erros e acertos farão parte do caminho democrático de construção do conhecimento pautado no diálogo e na discussão coletiva. Esse é o ingresso que concordamos

ser legítimo para o processo educacional dos alunos e para o fortalecimento das discussões coletivas afetadas pelo currículo no interior das escolas.

### 3 – METODOLOGIA DA PESQUISA

Ao iniciar nossa fala a respeito desse tópico tão importante para o trabalho, unimos vozes a Pacheco (2004) que, citando a discussão de Azanha (1995) a respeito da pesquisa educacional no Brasil, demonstra como ela continua sendo uma investigação quase que pessoal do pós-graduando, que invariavelmente conta com poucos recursos financeiros<sup>26</sup> quase sempre provenientes de empenho próprio em atividade profissional.

Para o autor em referência, esse tipo de investida intelectual traz consequências que limitam os resultados das pesquisas. As principais causas apontadas pelo autor referem-se às dificuldades de participação do aluno em grupos de pesquisa e nos principais debates acadêmicos da área em que concentra a pesquisa do seu objeto; dificuldade na escolha do tema de pesquisa, definição dos objetivos e hipóteses, clareza na escolha da própria metodologia a ser utilizada na pesquisa. Na explicação do autor, essas dúvidas estão relacionadas com o pouco domínio que um pesquisador iniciante possui a respeito do contexto acadêmico, sobretudo aqueles que não vivenciaram essa dinâmica nos tempos da graduação. Nessas ponderações, o autor alega que também falta domínio da bibliografia por parte do pesquisador, fator desencadeante de problemas para a coordenação da investigação.

Na tentativa de traduzir o cenário descrito pelo autor, esse quadro complexo traz mais problemas e dúvidas do que sinalizações claras a respeito dos rumos a serem seguidos. Por outro lado, a pretensão de intervenções metodológicas mais abrangentes, além de requererem um domínio teórico apurado por parte do pesquisador, também demandam um tempo considerável, do qual, muitas vezes, este não dispõe.

Pacheco (2004) citando Azanha (1995), atesta que esse contexto é pautado em diversas hesitações entre as diferentes possibilidades de pesquisa e a insegurança do pesquisador, fato que traz a opção híbrida<sup>27</sup>, o que às vezes torna ainda mais difícil a conclusão do estudo, pois nem sempre há garantia de o pesquisador ter acumulado experiências sólidas naquilo que se propôs a pesquisar no período de desenvolvimento do estudo.

---

<sup>26</sup> No caso específico desta pesquisa, contamos apenas com o apoio institucional (não financeiro) do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da FEUSP.

<sup>27</sup> Incursão em alguns métodos de pesquisa que em conjunto potencializam as possibilidades de coleta dos dados, ampliando o cenário de análise.

Nosso posicionamento inicial não se trata de justificativas para atenuar as limitações desse trabalho ou do próprio pesquisador. Nossa intenção é a de posicionar o leitor a respeito das dificuldades encontradas na realização de trabalhos de pesquisa como este, que ora apresentamos. Enfatizamos que diante de uma opção também híbrida, assumimos que os achados desse trabalho são de inteira responsabilidade do pesquisador, apoiado pelo auxílio e acompanhamento permanente do orientador e, mesmo atribuindo desde já um caráter provisório aos posicionamentos que faremos a seguir, pretendemos com eles avançar em alguns pontos e abrir possibilidades para que, a partir deles, outras pesquisas possam ser desenvolvidas.

No que concerne à pesquisa, esta investigação tem como objeto de estudo a inserção de projeto esportivo social em uma escola pública paulistana. Buscamos identificar se existem interferências ou implicações para o currículo do componente Educação Física, quando a escola resolve acolher em seu interior um projeto desse tipo e, quando isso acontece, como funciona essa prática no interior da escola.

Para tanto, adotamos como linha metodológica a abordagem qualitativa de pesquisa que, nas palavras de André (1995), após várias modificações ao longo da história, hoje é chamada de pesquisa “naturalística” por alguns teóricos, e “qualitativa” por outros. Naturalista em função de não envolver manipulação de variáveis nem tratamento experimental, pois se trata do estudo do fenômeno em seu formato natural, “a vida como ela é”. Qualitativa, em função de se contrapor ao paradigma quantitativo de pesquisa (forma que visa mensurar e quantificar os dados para estudá-los isoladamente). Nessa proposta, defende-se uma visão holística<sup>28</sup> dos fenômenos, visão compartilhada por Stake (1998) que identifica como os principais aspectos definidores da investigação qualitativa: caráter holístico, empírico, interpretativo e empático.

Nesse sentido, acompanhamos durante quatro meses o desenvolvimento de um projeto social esportivo em uma escola da Rede Municipal de São Paulo, observando as ações e procurando conhecer as representações dos diversos atores que tomam parte desse contexto (alunos do projeto, alunos da Educação Física regular, professor do projeto, professores de Educação Física da escola, funcionários operacionais e os responsáveis pela gestão escolar).

---

<sup>28</sup> Observação que leva em consideração todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas (ANDRÉ, 1995).

A autora explica que essa concepção possui suas raízes na fenomenologia, concepção do conhecimento que carrega consigo ideias do interacionismo simbólico, da etnometodologia e da etnografia, sendo todas derivadas da fenomenologia.

Em relação ao foco de cada uma dessas correntes do conhecimento, André (1995), citando Berger e Luckmann (1985), explica:

*A fenomenologia enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária. O mundo do sujeito, as suas experiências cotidianas e os significados atribuídos às mesmas são, portanto, os núcleos de atenção na fenomenologia. Na visão dos fenomenólogos é o sentido dado a essas experiências que constitui a realidade, ou seja, a realidade é “socialmente construída. (p. 18)*

A autora continua, alegando que muito próximo a essa formulação:

*[...] o interacionismo simbólico assume como pressuposto que a experiência humana é medida pela interpretação, a qual não se dá de forma autônoma mas à medida que o indivíduo interage com o outro. É por meio das interações sociais do indivíduo no seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, que vão sendo construídas as interpretações, os significados, ou a sua visão de realidade. Como se desenvolve essa visão é que constitui o objeto de investigação do interacionismo simbólico. Outro ponto importante nessa linha de pensamento é a concepção do *self*. O *self* é a visão de si mesma que cada pessoa vai criando a partir da interação com os outros [...]. (p. 18)*

Citando os trabalhos de Harold Garfinkel (1967) como principal representante dos estudos da *etnometodologia*, André (1995) salienta que esta é outra corrente da sociologia que vai influenciar a abordagem qualitativa de pesquisa.

*Contrariamente ao que o termo sugere, a etnometodologia não se refere ao método que o pesquisador utiliza, mas ao campo de investigação. É o estudo de como os indivíduos compreendem e estruturam o seu dia a dia, isto é, procura descobrir os “métodos” que as pessoas usam no seu dia a dia para entender e construir a realidade que as cerca. Seus principais focos de interesse são, portanto, os conhecimentos tácitos, as formas de entendimento do senso comum, as práticas cotidianas e as atividades rotineiras que forjam condutas dos atores sociais. (p. 19)*

Por fim, citando Spradley (1979), a autora alega que, muito similar ao interacionismo simbólico, desenvolveu-se na antropologia mais uma corrente de pesquisa denominada *etnografia*. De acordo com seus achados:

*[...] a principal preocupação na etnografia é com o significado que têm ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados. Alguns desses significados são diretamente expressos por meio das ações. De qualquer*

maneira, diz ele, em toda sociedade as pessoas usam sistemas complexos de significado para organizar seu comportamento, para entender da subjetividade na pesquisa, a sua própria pessoa e os outros e para dar sentido ao mundo em que vivem. Esses sistemas de significado constituem a sua cultura [...]. (ANDRÉ, 1995, p. 19)

Para além da visão positivista de pesquisa, o termo “qualitativo” teve seu uso banalizado, figurando muitas vezes como um marcador de contraponto às pesquisas quantitativas. A autora considera importante atentar para o fato de que a quantidade e a qualidade fazem parte da mesma moeda, ou seja, complementam-se na pesquisa. O que de fato difere é que o viés da pesquisa está relacionado à postura adotada pelo pesquisador, visto que as perguntas que fazemos estão marcadas por nossa postura teórica, nossos valores e nossa visão de mundo. Assim, de acordo com André (1995, p. 24), “ao reconhecer essas marcas eu me distancio da postura positivista, muito embora esteja tratando com dados quantitativos”.

Diante desse arcabouço teórico, podemos afirmar o caráter híbrido da pesquisa, visto que não podemos analisar o contexto em que se desenvolve o objeto estudado nesse caso de forma isolada. Foi necessário um diálogo permanente entre as diferentes vertentes apresentadas pela autora para podermos ampliar nossas lentes de observação e interpretação do fenômeno.

Dentre as possibilidades de investigação da abordagem qualitativa de pesquisa descrita por André (1995), figura o estudo de caso, método adotado nesta pesquisa. Essa forma de investigação vem sendo utilizada há muito tempo em diferentes áreas para aprofundar o conhecimento específico a respeito de um fenômeno, seja na Administração, na Medicina, no Direito ou na Educação.

Para Stake (1998), no estudo de caso, espera-se abarcar a complexidade de um caso particular que, muitas vezes, por sua complexidade única, dificilmente nos preocupa para tomá-lo como um objeto de estudo. Um caso é estudado quando possui interesse muito especial em si mesmo, buscando o detalhe de sua interação com seu contexto. O estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular para buscar a compreensão de sua atividade em circunstâncias importantes.

André (1995) reforça a existência do estudo de caso etnográfico como uma ação de pesquisa mais relevante e efetiva, quando o pesquisador pretende entender um caso particular, considerando o contexto em que ocorre e sua complexidade. Citando Stake (1988), defende que essa linha de pesquisa é muito útil para conhecer os problemas e ajudar a entender a dinâmica da prática educativa. “Um estudo de caso que retrate um problema

educacional em toda a sua complexidade individual e social é uma descoberta preciosa” (p. 50). Para Yin (*apud* André, 1995, p. 51):

[...] deve ser dada preferência à metodologia de estudo de caso quando: [...] o pesquisador tiver pouco controle sobre aquilo que acontece ou que pode acontecer; e quando o foco de interesse for um fenômeno contemporâneo que esteja ocorrendo numa situação de vida real.

Diante da intenção de averiguar as implicações para o currículo da Educação Física em uma instituição escolar que acolhe projetos sociais que abordam as manifestações corporais e observar as práticas desenvolvidas na escola, tencionando ampliar a compreensão a respeito do fenômeno e das representações que os atores (professores e alunos) envolvidos nele diretamente possuem a seu respeito, a presente investigação recorreu ao método do estudo de caso de tipo etnográfico.

Diante do quadro apresentado, foi preocupação constante deste pesquisador enfatizar a voz dos subjugados e marginalizados do currículo. Para tanto, tivemos que processar o levantamento de inúmeras questões sobre o processo de pesquisa realizado. Recorrendo ao conceito de arqueologia de Foucault, foi necessário cavoucar para ver o que está por baixo, por dentro de tudo e analisar todos achados a partir da sua inter-relação com outros fatores, afinal, “mesmo as vozes subjugadas são melhores compreendidas quando estudadas em relação a inúmeras dinâmicas sociais, culturais, políticas, econômicas, filosóficas, históricas, psicológicas e pedagógicas” (KICHELOE; BERRY, 2007, p. 103).

### **3.1 – O LOCAL DA PESQUISA**

Mazzoti (2006), citando Stake (1998), alega que nem sempre um estudo de caso deve pautar-se pela busca de produzir generalizações. No entender do autor, essa preocupação com as generalizações compete com a busca da particularidade e não deve ser enfatizada em toda pesquisa. Observa que, se por um lado, o trabalho sobre a metodologia dos estudos de caso é escritos essencialmente por especialistas convencidos que a pesquisa científica deve contribuir para a generalização, a maior parte dos estudos é conduzida por pesquisadores interessados no aspecto intrínseco do caso estudado que demonstra pouca preocupação com o avanço da ciência.

Seus estudos visam à compreensão do que é importante naquele caso, e para isso propõem as questões que lhes parecem relevantes, descrevem contextos e fazem interpretações próprias do caso, proporcionando ao leitor uma “descrição densa”. Não



obstante, Mazzoti (2006) alega que Stake afirma que, nesse paradigma, as generalizações também são possíveis, mesmo não sendo o foco da pesquisa.

Para caminhar na pesquisa de forma mais segura, Stake (1998) enfatiza a importância da descrição do contexto em que ela se realiza. O autor alega que isso traz facilidades para o leitor, possibilitando uma sensação de “estar no lugar”, conseguindo identificar o entorno físico, os lugares de acesso, os tipos de habitações existentes, a paisagem, o tipo de relação existente entre as pessoas, dentre outras características. Enfim, na perspectiva do autor, deve existir um equilíbrio entre a proposta da pesquisa e o lugar onde ela acontece. Para a maior parte dos pesquisadores e leitores, esse contexto é fundamental para alcançar os significados.

Diante disso, mapeamos previamente a região para encontrar uma escola que reunisse as características que definimos como perfil mais adequado para acolher o estudo. Deveria, além de localizar-se na Zona Leste, fato que favoreceria nosso deslocamento para a pesquisa de campo, contemplar um projeto esportivo social desenvolvido por uma instituição parceira. Após a realização de um mapeamento na Diretoria Regional de Ensino de São Miguel Paulista, encontramos a unidade escolar que reunia os pré-requisitos mencionados acima.

### **3.1.1 – Caracterização da escola**

A consulta ao Projeto Pedagógico permitiu descobrir que a fundação da escola deu-se em 1980, face à grande demanda da região por educação que, até então era atendida por uma única escola no bairro. Possui 16 salas de aula, 2 salas de informática, 1 sala de leitura, 1 sala de apoio pedagógico (SAP) e 1 sala de recuperação paralela. O funcionamento ocorre em três períodos, compreendidos entre as 6h50 e às 19h, atendendo 1981 alunos, sendo 20 turmas no período da manhã, 19 no período intermediário e 20 no período da tarde.

As aulas de Educação Física são ministradas por cinco professores. As turmas do Ciclo I do Ensino Fundamental frequentam as aulas do componente no período regular e as do Ciclo II, no contraturno, o mesmo acontecendo com as atividades propostas pelo projeto esportivo analisado. Este funciona desde 2006, realizando suas atividades às segundas, quartas e sextas, das 14h às 15h para alunos de 14 a 16 anos e das 15h às 16h para alunos de 11 a 13 anos.

A década de 1980 registrou na região muitas invasões de terra ao redor da escola, aumentando a população local e a demanda por escola. Os pais ou responsáveis, em grande maioria, dedicam-se a desempenho de atividades cuja mão-de-obra não é especializada, outra parte considerável exerce funções como pedreiro, motorista e cobrador de ônibus, ajudantes gerais, serviços domésticos, costureiras, vendedores ambulantes, dentre outras ocupações dessa natureza.

A desagregação da família é um dos fatores que resulta na vinda dos adolescentes, jovens e até adultos para a escola, visto que costumeiramente permanecem ociosos nas imediações do prédio escolar. Esse movimento relaciona-se com o fato de a quadra de esporte ser o único espaço de lazer do bairro. Observa-se que para muitas crianças a escola é o primeiro grupo social organizado que frequentam. Local onde os valores não foram desenvolvidos sistemática e apropriadamente no lar, necessitando ser retomado em profundidade pela escola.

Os problemas de saúde mais encontrados são as parasitoses, pediculose e bronquite. Há um considerável número de alunos com dificuldades de aprendizagem, oriundos de problemas de natureza familiar e de saúde. Nas imediações da unidade escolar, encontramos farmácias, supermercados, bazares, açougues, padarias, oficinas mecânicas e pequenas lojas.

O atendimento religioso é realizado por várias igrejas de diversos credos. Considerando que grande parte dos trabalhadores exerce suas atividades profissionais em outros bairros ou no centro do Itaim Paulista, o transporte coletivo é largamente utilizado, sendo considerado satisfatório.

### **3.1.2 – Caracterização da clientela**

Os dados disponíveis no Projeto Pedagógico revelam que os alunos são moradores dos bairros Jardim Helena, Parque Paulistano, Jardim São Martinho, Jardim Noêmia, Vila Mara, Jardim Maia, sendo importante registrar que nos últimos anos houve um aumento considerável da comunidade local em função da ocupação das margens do Rio Tietê por aproximadamente 4.000 famílias, dando origem ao Jardim Pantanal.

O nível socioeconômico é baixo, formado basicamente por mão-de-obra não qualificada. Na concepção dos pais, a escola se traduz como única opção de formação, cultura, lazer e orientação. Tirando de si toda a responsabilidade, eles participam da formação dos filhos apenas quando são chamados pela escola.

É comum o registro de famílias mantidas sem a presença do pai. Infelizmente há um considerável número de pais e parentes próximos dos alunos que registram problemas com a justiça.

### **3.2 – PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Os grupos de respondentes à pesquisa foram constituídos aleatoriamente: doze alunos que participam do projeto esportivo; dez alunos que frequentam as aulas de Educação Física e que não participam do projeto; três professores de Educação Física e a professora responsável pelas atividades do projeto.

Também participaram do estudo todos os envolvidos nas conversas informais e nos momentos de observação da rotina da escola: a diretora e coordenadora pedagógica, os funcionários operacionais e da secretaria, os estagiários que por vezes substituíam a professora do projeto, bem como os diversos alunos que não participavam do projeto esportivo social, mas movidos pela curiosidade queriam entender o que o pesquisador fazia na escola. As informações obtidas por essa via geraram um rico material para análise.

### **3.3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A fim de identificar as aproximações e os distanciamentos das ações do projeto esportivo social com o currículo da escola, procuramos acessar sua Proposta Pedagógica, os planos de aula da professora responsável, o Projeto Pedagógico da escola e as Orientações Curriculares da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Objetivando melhorar nossas interpretações acerca das representações que os alunos possuíam sobre o fenômeno e como essas questões se processavam na dinâmica dos relacionamentos sociais no cotidiano escolar, também fizemos uso da observação participante com registros em diário de campo. A partir de uma análise desses registros, foi elaborado o instrumento para coleta de dados dos participantes da pesquisa, ação realizada por meio da formação de três grupos focais e uma entrevista semiestruturada.

De acordo com Chizzotti (1998), a análise de conteúdo consiste no tratamento e na análise de informações contidas em documentos diversos que, de alguma forma, estabeleçam relação com o objeto de pesquisa. O objetivo dessa intervenção é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo impresso e as significações que ele explicita ou mantém oculta.

Nas palavras do autor, existem várias técnicas para decodificação dos documentos analisados, visando sempre alcançar o significado profundo das comunicações neles contidas. O autor esclarece ainda que a escolha do procedimento mais adequado depende do material a ser analisado, dos objetivos da pesquisa e da posição ideológica e social do analisador. Para Chizzotti (1998, p. 98), esses procedimentos:

Podem privilegiar um aspecto da análise, seja decompondo um texto em unidades léxicas (análise léxicológica), ou classificando-o segundo categorias (análise categorial), seja desvelando o sentido de uma comunicação no momento do discurso (análise da enunciação) ou revelando os significados dos conceitos em meios sociais diferenciados (análise de conotações), ou seja, utilizando-se de qualquer outra forma inovadora de decodificações de comunicações impressas, visuais, gestuais etc., apreendendo o seu conteúdo explícito ou implícito. Esta técnica procura reduzir o volume amplo de informações contidas em uma comunicação a algumas características particulares ou categorias conceituais que permitam passar dos elementos descritivos à interpretação ou investigar a compreensão dos atores sociais no contexto cultural em que produzem a informação [...].

As assertivas acima são reforçadas por Stake (1998) quando afirma que todos os estudos de caso requerem, de alguma forma, o exame de periódicos, informes, correspondência, atas, dentre vários documentos possíveis. Para o autor, a análise dos documentos segue o mesmo esquema da observação e da entrevista, ou seja, deve-se ter a mente organizada e aberta para pistas inesperadas. Atentar para prever cuidadosamente as perguntas da investigação, fato que serve de guia para a análise dos documentos, bem como a viabilidade de cada um deles no desenrolar da pesquisa.

As observações participantes foram realizadas ao longo do segundo semestre de 2009 e registradas em diário de campo disponível no *Anexo A*.

Segundo Chizzotti (1998) a observação participante é obtida por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, objetivando colher as ações dos atores em seu contexto natural a partir de sua perspectiva e seus pontos de vista. No entanto, em nossa investida, adotamos esse meio de coleta de dados por entender seu valor como meio eficaz de aproximação dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado. Na visão de André (1995), a pesquisa deve ir além de tentar reconstruir as ações e interações dos atores sociais segundo seus pontos de vista. Nessa perspectiva, o pesquisador deve ultrapassar seus métodos e valores, admitindo outras lógicas de entender e recriar o mundo.

Chizzotti (1998) reforça que a observação participante consiste em experienciar e compreender a dinâmica dos atos e eventos e recolher as informações a partir

da compreensão e sentido que os atores atribuem aos seus atos. Diante disso, esclarecemos que a recorrência a essa ferramenta de coleta de dados também subsidiou a elaboração das questões que interpelaram os respondentes da pesquisa.

De acordo com Stake (1998), o objetivo da observação é conduzir o investigador a uma melhor compreensão do caso pesquisado. É necessário observar os fatos que são pertinentes para o estudo de caso na intenção de melhorar cada vez mais a compreensão que se tem do objeto analisado.

Neira (2007b) se apoia em Serrano (2000) para afirmar que a observação pode se caracterizar em uma poderosa técnica de investigação na medida em que:

[...] orienta para um objetivo de investigação formulado previamente; planifica sistematicamente em fases, aspectos, lugares e pessoas; controla e se relaciona com proposições gerais ao invés de ser apresentada como uma série de curiosidades interessantes e submete os dados à comprovação de fidelidade e validade. A observação engloba todos os procedimentos utilizados nas ciências sociais não só para examinar as fontes dos dados que serão estudados, como também para obtê-los e registrá-los visando a facilitação do conhecimento da realidade. A observação proporciona ao investigador os materiais de trabalho que se transformarão em objetos após o tratamento definitivo, mediante a análise e categorização. (p. 145)

Para Stake (1998), durante o processo de observação, o investigador qualitativo que atua no estudo de caso deve registrar de forma sistemática os acontecimentos, para ter condições de oferecer uma descrição relativamente inquestionável para posteriores análises e informação final. A história que se pretende analisar de uma determinada forma durante o período de observação, às vezes, só aparece quando se juntam as transcrições das diversas observações.

Durante la observación, el investigador cuantitativo en estudio de casos se mantiene centrado en las categorías o acontecimientos clave, atento a los antecedentes que pueden influir en el análisis posterior, pero concentrado en lo que constituye un recuento. Procura no interpretar las relaciones sobre la marcha, receloso de que pasar a este nivel de pensamiento pudiera alterar la objetividad del recuento. Por una parte, el investigador es de mente cerrada, no busca las oportunidades para que el diseño se expanda o se perfeccione. Pero por otra parte, el investigador comprueba cada recuento, cada suceso, posibilitando que el observar las cosas de forma diferente pueda cambiar el recuento. Normalmente, una hoja de trabajo restringe el significado a una determinada categoría. Se espera que cada período bueno de observación se sume a los otros. Los intervalos entre las observaciones son para descansar y recuperar energías para la próxima recogida de datos. (p. 61)

Com relação às observações realizadas no contexto das práticas corporais, objeto desta pesquisa, recorreremos também a Thiollent (1987) que, ao levantar as possibilidades metodológicas para pesquisas balizadas nas ciências sociais, destaca:

[...] mais do que a precisão de qualquer tipo de medição, o que importa é a pertinência das questões e das respostas formuladas na interação entre os dois polos. Por parte do investigador, a “observação” é essencialmente um questionamento. A noção de questionamento é muito mais adequada do que a de observação quando se trata de sociologia não positivista. Certos autores propõem até a eliminação da observação por estar comprometida com o fisicismo, em prol do questionamento. (p. 23)

Diante dos posicionamentos do autor, entendemos serem relevantes os apontamentos levantados durante nossa trajetória como observadores (questionadores) do projeto esportivo social e do contexto escolar mais amplo. As observações permitiram penetrar na rotina da escola no que concerne às atividades do projeto e às aulas de Educação Física. Fato que possibilitou a ampliação do nosso repertório de argumentos na condução dos trabalhos nos grupos focais e na entrevista.

Nas palavras de Neira (2007b), recorrendo aos estudos de Woods (1987), a observação participante se constitui em um meio para chegar à explicação profunda e à compreensão da realidade na qual o investigador participa da situação que pretende observar, ou seja, penetra na experiência dos outros dentro de um grupo ou uma instituição. Diante disso, considerando as ponderações do autor ao citar Serrano (2000), empreendemos que esta investigação recorreu a uma participação passiva de observação. Situação em que a atuação do observador busca o menor nível de interação possível com os sujeitos da pesquisa, conseguindo, dessa forma, uma maior objetividade.

Como falamos a princípio, a observação participante constituiu-se na base para organização dos instrumentos de coleta dos dados da pesquisa. Passaremos a tratar nesse momento desses instrumentos tão necessários para ampliar nosso entendimento a respeito do nosso objeto.

A partir da análise dos registros contidos no diário de campo, elaboramos os roteiros (disponíveis no *Anexo B*) para cada grupo respondente e para a professora responsável pelo projeto, visando à organização de um guia básico de perguntas e tencionando confrontar as representações existentes em cada Grupo Focal com as impressões que levantamos no período de observação.

Essa técnica de coleta de dados objetiva identificar as percepções, os sentimentos, as atitudes e as ideias dos participantes a respeito de um determinado assunto,

produto ou atividade. Seus objetivos variam de acordo com a abordagem de pesquisa. Gatti (2005) descreve que o trabalho em grupos focais:

[...] permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços comuns, relevantes para o estudo do problema visado. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias compartilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros. (p. 11)

A respeito da técnica de Grupo Focal, Debus (1997) estabelece alguns quesitos como sendo fundamentais, pois visam ao bom andamento das reuniões: a escolha dos participantes para tomar parte no grupo, a escolha do moderador, a escolha do local para a realização dos encontros e a formulação do guia de questões para o desenvolvimento da ação. A definição dos membros do Grupo Focal é um dado relevante, visto que ela implica a capacidade de contribuição dessas pessoas com os objetivos da pesquisa.

Considerando essas prerrogativas, Gatti (2005) assevera que a formação do grupo deve considerar algumas características homogêneas, como também apresentar diferenças suficientes para que as opiniões divergentes sejam evidenciadas. A autora considera que um grupo composto por seis membros constitui-se em uma boa previsão para promover a discussão, sem correr riscos de inibir a participação de alguns membros, comprometendo a coleta. Com um número inferior a esse, corre-se o risco de não se conseguir gerar as interações necessárias para o desenvolvimento do processo, como também ter uma focalização nos posicionamentos dos mais extrovertidos. Com grupos cujo número de participantes ultrapasse dez membros, podem ocorrer dificuldades para o gerenciamento da discussão dentro do foco pretendido.

Nessa direção, Johnson (*apud* CHAIM JÚNIOR, 2007) alega que os pesquisadores que empregam essa técnica partem da referência de que a energia gerada pelo grupo resulta em maior diversidade e profundidade de respostas, visto que o empenho articulado entre os participantes é potencializador de uma gama mais rica de informações do que quando comparado a um somatório de respostas individuais.

No tocante ao participante, a reunião possui um caráter flexível e não estruturada, abrindo possibilidades para a discussão sobre qualquer assunto. Já no que concerne ao moderador, deve existir uma preocupação mais apurada, pois cabe a ele a

condução do processo, visto que, antecipadamente à reunião, ele deve planejar as bases do que será discutido.

Essa preocupação atrela-se à sua responsabilidade de facilitar o diálogo entre os membros, isentando-se da emissão de opiniões, propondo ideias ou ainda fechando questões que saiam do foco delimitado para a pesquisa. Cabe ao moderador ainda a função de redirecionar a discussão, caso necessário, atentando sempre para não prejudicar a interação entre os participantes do grupo. Nessa direção, Gatti (2005) assegura que a função do moderador é fazer a discussão fluir entre os participantes.

De acordo com Debus (1997), o trabalho do moderador é auxiliado pelo observador<sup>29</sup> que deve cultivar a atenção, contribuir com o moderador na condução do grupo, tomar nota das principais impressões verbais e não verbais, atentar para a aparelhagem audiovisual. Como características pessoais, o observador deve ter facilidade para síntese e análise, como também capacidade para intervenção. Em relação à organização do espaço, o autor salienta que deve possibilitar a participação e interação do grupo, de maneira que todos estejam dentro do campo de visão e com o moderador fomentando o sentimento de fazer parte do grupo.

Considerando os pressupostos teóricos descritos até aqui, foram organizados três grupos focais. O primeiro foi formado por doze alunos com faixa de idade entre 12 e 16 anos, todos participantes do projeto esportivo social, provenientes do Ensino Fundamental II (entre 6ª e 8ª séries), sendo seis do sexo feminino e seis do masculino. A escolha ocorreu de forma aleatória. Durante uma aula do projeto, perguntamos aos alunos quem poderia vir até a escola para uma conversa a respeito de Educação Física e esporte no dia e horário marcado para a realização do Grupo Focal. Nesse momento, não foi explicado o objetivo. Todos os que se pronunciaram favoráveis à participação foram aceitos.

O segundo grupo foi composto por dez alunos (com faixa etária igual a do primeiro grupo), que não participavam do projeto, mas frequentavam as aulas de Educação Física escolar. Eles também eram provenientes do Ensino Fundamental II (entre 6ª e 8ª série), sendo cinco do sexo feminino e cinco do masculino. A escolha ocorreu também de forma aleatória. Conversamos com a coordenadora pedagógica e explicamos a situação. Diante disso, ela passou nas salas e convidou os alunos para integrarem o Grupo Focal, não mencionando qual era o teor da conversa que seria realizada durante o processo.

---

<sup>29</sup> Na impossibilidade de contar com esse auxílio, resolvemos instalar uma filmadora para gravação das discussões. Concentramo-nos na função de mediador e posteriormente transcrevemos todo o material para viabilizar a análise.



O terceiro grupo foi formado por três professores de Educação Física. No convite a eles, que já haviam estabelecido uma relação de boa vizinhança conosco, adiantamos resumidamente o teor da conversa, até para que pudessem se situar no exercício proposto.

Atentando para as considerações de Debus (1997), o local para a realização das discussões com os alunos foi negociado com a Direção da escola que cedeu uma sala com dimensão apropriada e disposição de cadeiras suficientes. No grupo de professores, a discussão foi realizada na sala de Educação Física que resguardava também a estrutura adequada e necessária para a condução dos trabalhos.

A coleta de dados com os grupos de alunos foi realizada em um laboratório desativado, tanto o espaço quanto os móveis disponíveis foram adequados para a realização da reunião. Um ponto favorável era a localização da sala que ficava fora do prédio escolar, facilitando a conversa sem interrupções inesperadas.

Visando entender as representações que os alunos participantes do projeto, os alunos que não participam do projeto e os professores de Educação Física da escola possuíam acerca das atividades informais realizadas pelo projeto esportivo social no interior da escola e das aulas de Educação Física, organizamos três grupos focais. Essa estratégia objetivou uma intervenção que nos possibilitasse a evocação dos diferentes pontos de vista a respeito das questões em tela, visando entender melhor o contexto em que se davam essas atividades e as representações que os diferentes atores que nela tomam parte, direta ou indiretamente, fazem a seu respeito.

A coleta de dados foi iniciada com uma apresentação pessoal objetiva, alegando que nossa conversa seria sobre Educação Física e esporte, esclarecendo desde o princípio que eles poderiam ficar à vontade para emitir qualquer tipo de opinião a respeito da temática tratada. Em seguida, explicamos o método para nossa intervenção, frisando a importância da participação de todos e da necessidade de eles falarem de forma clara e pausada, favorecendo uma gravação de áudio com boa qualidade.

Cabe ressaltar o clima de curiosidade e satisfação que tomou conta dos alunos e professores diante do fato de terem seus pontos de vista ouvidos, registrados e validados. Esse clima se potencializou com a filmagem da intervenção, fato que por si é revelador da “falta de ouvidos” que, às vezes, a escola tem para os diferentes atores que a constituem.

Sentamos todos em cadeiras que já estavam dispostas em círculo, assumindo uma posição confortável perante um raio de visão comum a todos, de forma que nenhum

participante assumisse uma posição de liderança ou destaque na sala. Procuramos também tranquilizar todos os participantes em relação à filmagem, assegurando que esta ação era necessária para facilitar os registros da reunião e sua posterior transcrição para o trabalho, garantindo a qualidade do registro e a participação de todos. Contudo, ninguém seria exposto ou identificado.

A discussão foi gravada pela filmadora instalada em um tripé colocado em um ponto estratégico na sala, de forma a manter todos os participantes em seu alcance. A transcrição das falas obtidas durante a realização dos três grupos focais encontra-se no *Anexo C*. As anotações realizadas durante as reuniões visaram acalorar o debate entre os participantes que, por vezes, apresentava momentos de baixa motivação, principalmente entre os alunos, visto o pouco hábito que existe entre esse grupo nesse tipo de participação. Entre os professores, a dinâmica foi mais intensa, motivada e instigante.

Nossa atuação moveu-se no propósito de estimular uma interação tamanha que provocasse maior diversidade e profundidade nas respostas, potencializando assim a condição de identificar percepções, sentimentos, representações e ideias dos participantes a respeito da discussão em tela.

Seguindo as recomendações de Rosa e Arnoldi (2008), as questões que fomentaram a entrevista com a professora responsável pelo projeto foram formuladas de maneira a permitir que o sujeito entrevistado discorresse à vontade pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados. As questões seguiram de forma flexível, sendo que as provocações que fizemos estavam respaldadas nos materiais já colhidos na observação e nas reuniões com os alunos. De acordo com as autoras, nesse tipo de entrevista, faz-se necessária a organização prévia de um roteiro de tópicos para orientar o diálogo entre entrevistador e entrevistado (disponível no *Anexo B*). A entrevista também foi filmada e a transcrição encontra-se no *Anexo D*.

Os materiais recolhidos por meio da observação participante – entrevistas, conversas informais, bem como a documentação referente – foram submetidos à análise crítica do seu conteúdo a partir do confronto com o campo teórico dos Estudos Culturais e com os conhecimentos acumulados durante a revisão de literatura.

#### **4 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**

De acordo com Stake (1998), não existe um momento determinado para se iniciar a análise dos dados da pesquisa. A afirmação do autor deve-se ao fato de que na

perspectiva do estudo de caso, analisar significa essencialmente fazer emergir os achados, tornando-os aparente, e isso acontece a partir das nossas impressões e observações. Em nosso caso especificamente, havíamos, até o momento da pesquisa, analisado as referências teóricas que tratam do objeto e também tivemos contato com algumas experiências práticas em projetos sociais. Todavia, a imersão na realidade para um conhecimento mais aprofundado foi uma experiência única. A esse respeito, conforme orienta o autor, temos que separar as novas impressões e dar sentido às partes importantes de serem postas a mostra, sabendo de antemão que o final é algo apenas provisório e que diz respeito ao olhar e às interpretações que o pesquisador, dentro de suas limitações, teve condições de fazer nesse momento.

É importante constatar no campo os pressupostos defendidos pelo autor. Em suas palavras, ele afirma que mesmo que exista uma familiaridade desse caso com outros, de quando em quando, encontramos-nos com alguma situação realmente nova, algo que mesmo guardando uma relação com experiências anteriores, nunca tínhamos visto antes. Por conta disso, Stake (1998, p. 68) afirma que “con todo, em la búsqueda de significado hay mucho de arte y de procesos intuitivos”.

Diante das bases de análises defendidas pelo autor, consideramos que nossa experiência no campo confirmou algumas suspeitas elaboradas previamente, mas também revelou aspectos não imaginados.

Considerando a leitura do Projeto Pedagógico da escola referente ao período de 2007 a 2009, algumas evidências nos chamaram a atenção. O documento discutido amplamente pela comunidade educacional nos últimos anos encontra-se registrado na escola pesquisada como “A chave para a gestão escolar” e traz em seu conteúdo uma temática sugestiva para reflexão. De um lado, a escola que existe e, de outro, a escola pretendida.

Após discussões coletivas a cerca dos caminhos que a escola deveria fazer para avançar na organização de um projeto pedagógico viável e efetivo aos alunos e à comunidade, várias ações foram planejadas mediante a feitura de planos de ação setorizados. Conseguimos identificar os planos de ação da Direção, dos Assistentes de Direção, da Coordenação Pedagógica, dos Auxiliares de Secretaria e do Apoio. Em outra sessão, também identificamos um segmento para registro de Projetos Complementares. Nele encontramos registros da Informática Educativa, Sala de Leitura, Sala de Apoio Pedagógico, dos professores divididos por área, Projetos Especiais de Ação (PEA). Notamos que o foco das atenções do Projeto Pedagógico é o Programa Ler e Escrever, que visa o desenvolvimento da competência leitora e escritora dos alunos e a formação contínua dos professores.

Na visão de Costa et al. (2007), o projeto pedagógico deve voltar-se para construção e garantia de uma gestão democrática e caracterizar-se pela elaboração coletiva, ou seja, não pode ser constituído por um agrupamento de projetos individuais ou em um plano apenas construído dentro de normas técnicas para ser apresentado às autoridades superiores. Citando Libâneo (2004), os autores alegam que o projeto pedagógico é o documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e as expectativas da comunidade escolar.

Embora nenhum segmento tenha uma importância menor que a do outro nesse trabalho coletivo, é importante definir, com clareza, as responsabilidades que cada um deve assumir, considerando a existência de funções e níveis hierárquicos diferenciados dentro da escola. Ou seja, todos devem ter o seu espaço de participação, mas não se deve confundir o espaço das atribuições, ultrapassando os limites de competência de cada um:

Direção, professores e profissionais de suporte pedagógico são os responsáveis diretos pela mobilização da escola e da comunidade para a construção da proposta. Além disso, cabe-lhes a tomada de decisões sobre conteúdos, métodos de ensino e carga horária das disciplinas do currículo. (COSTA et al., 2007, p. 3)

A análise do tópico “projetos e parcerias” nos permitiu constatar ações como a Oficina de Xadrez, Projeto Cozinha Econômica, Orientação Sexual, edição do jornal da escola, Projeto Eletropaulo e Projeto Incentivo ao Esporte da Secretaria Municipal de Esporte de São Paulo. O documento escolar não continha nenhuma informação sobre o projeto social esportivo, foco desta investigação.

O único documento a respeito da existência do projeto esportivo social na escola ficou por conta da cópia de um plano de aula bimestral referente a abril e maio de 2007, que constava na sessão de projetos e parcerias, mas que não dava conta de elucidar as intenções, os objetivos e a sistemática de funcionamento daquela atividade. Encontramos também uma avaliação de final dos trabalhos de 2007, expedida pela Supervisora Escolar responsável por aquela unidade. Entendemos tratar-se de um fato importante, pois o texto faz menção oficial a uma instituição que atua na escola informalmente, visto que não existe nenhum documento que legitime e assegure oficialmente e pedagogicamente a presença da instituição na escola. Nos dizeres da supervisora<sup>30</sup>:

---

<sup>30</sup> Extraído dos registros de avaliação da supervisão a respeito do projeto desenvolvido pela unidade escolar no ano de 2007.

*Ao folhear as páginas do projeto pedagógico dessa EMEF, senti um misto de felicidade e emoção. Felicidade porque vi registrado nas páginas do projeto o trabalho de 150 funcionários da unidade que, apesar de todas as adversidades enfrentadas, num esforço coletivo e diário lutam para transformar a escola num local cada vez melhor de se trabalhar e de se estudar. Emoção porque nessas páginas estão registrados os projetos que estão fazendo a diferença na vida de 2.300 alunos, como é o caso do Projeto Ler e Escrever, Projeto PIC e TOF, Projeto Vivendo Valores na Escola, Projeto Xadrez, o Projeto da Sala de Leitura e Informática Educativa, os Projetos de SAP, SAAI e Recuperação Paralela, o Projeto Avanço<sup>31</sup>, que através do voleibol pretende ampliar o universo afetivo, cognitivo e cultural dos alunos participantes [...]. (grifo nosso)*

Ao contrário do trabalho desenvolvido pela instituição parceira, encontramos o registro de um projeto esportivo, alinhado ao Programa de Incentivo ao Esporte, instituído pela Lei 2.419 de 15 de abril de 2009. Um dos professores da própria escola apresentou o projeto voltado para a prática do voleibol. O documento constante, que explica todas as etapas, foi lido e apresentado ao Conselho de Escola, conforme segue:

*Em reunião do Conselho de Escola da EMEF Jardim das Flores<sup>32</sup>, realizada no dia 25 de julho de 2009 [...]. A professora Solange apresentou seu projeto, que tem por justificativa a portaria 2.419 de 15 de abril de 2009, que fala do Programa “Incentivo ao Esporte” que tem objetivo de promover a formação integral do aluno por meio de atividades desportivas, incentivando sua prática, sendo a única interessada a professora Solange que trabalhará o voleibol, seu projeto tem como objetivo, além da portaria, melhorar o desempenho dos alunos participantes em sala de aula, desenvolver capacidades e habilidades motoras, conhecer as atividades competitivas corporais e de lazer como necessidades do ser humano, motivá-los, entre outros. O projeto foi aprovado pelo Conselho [...]. (CONSELHO DE ESCOLA, Ata de 25/07/2009, grifo nosso).*

Em anexo ao processo, consta a aprovação da Supervisora que analisou o projeto e deu sua anuência, mediante a aprovação prévia no Conselho de Escola. Em suas palavras<sup>33</sup>:

*Após análise e por estar o Projeto de “Incentivo ao Esporte” na modalidade de voleibol, de acordo com a portaria 2.419 de 15 de abril de 2009, que o instituiu e que será desenvolvido pela professora Solange, aprovamos o mesmo para o ano de 2009.*

Essa passagem nos mostra o rigor com que são tratados os documentos enviados pela escola e seus professores. O caminho inclui desde a elaboração escrita do

<sup>31</sup> O nome dado ao projeto é fictício para preservar os sujeitos da pesquisa, servindo apenas de uma referência.

<sup>32</sup> Nome fictício.

<sup>33</sup> Documento de aprovação da Supervisão que se encontra anexo ao processo no arquivo do Projeto Pedagógico do ano de 2009.

documento, passando pela aprovação no Conselho de Escola e posteriormente pela Supervisão de Ensino. Só depois disso, a escola e o professor que propôs a ação pode iniciar o trabalho, mesmo assim, por um tempo determinado. Particularmente, concordamos que seja assim, pois lidamos com recursos públicos, em que todos os gastos devem ter sua necessidade comprovada, por isso, os projetos necessitam nascer das necessidades das escolas e não das vontades individuais ou institucionais. Apesar disso, o projeto social esportivo, objeto da presente investigação, vinha funcionando há três anos sem ter sido submetido e aprovado em qualquer instância oficial.

Em relação ao documento que estabelece suporte teórico e pedagógico ao projeto esportivo social, também não havia na escola nada a esse respeito. No entanto, por conta da nossa participação em um seminário a respeito da atuação dos projetos esportivos sociais nas escolas, tivemos acesso ao texto que explica as bases pedagógicas e institucionais da mesma entidade responsável pelo projeto na escola pesquisada. Segundo consta no documento analisado, a ação tem por objetivo:

*[...] a formação de cidadãos e não de jogadores profissionais, fato evidenciado em sua filosofia de ação pautada na inclusão social de crianças e adolescentes de comunidades de baixa renda, por meio do esporte. Outra premissa de atuação focaliza-se na disseminação da importância da prática esportiva para a promoção da saúde e da qualidade de vida. (PROPOSTA<sup>34</sup>, 2006, p. 6)*

Durante o período de observação, pudemos constatar uma contradição entre as premissas teóricas apresentadas com a prática das atividades verificadas. Nossas considerações apoiam-se no argumento de que não é possível pensar em inclusão em um bairro tão carente de opções de lazer e sociabilidade, tomando como base a participação ínfima de aproximadamente 18 alunos em duas turmas de atendimento.

O desconhecimento da existência do projeto por parte dos alunos entrevistados que não participavam – “nunca ouvimos falar” ou “ah, você está falando do Avanço” – denota uma grande dificuldade no acesso a informações sobre algo que acontece entre os muros da escola. O grupo não sabia como fazer para participar e suas falas revelam o desencontro:

*Eu tenho bastante interesse, mas não posso porque não tenho RG.*

*Eu tentei, mas não deu, tinha que ter entrado no começo do ano.*

---

<sup>34</sup> Visando preservar a identidade das pessoas envolvidas, o documento analisado encontra-se referenciado simplesmente como Proposta.

*A única coisa que sabemos é que existe o projeto e que nunca tem vaga.*

*A professora falou que fica cheio, por isso só pode entrar no começo do ano.*

Esse aspecto sofreu fortes críticas por parte dos professores depoentes. Segundo afirmaram, quando considerado o total de alunos da escola, o impacto do projeto é irrisório. Esclareceram que, em uma única turma de iniciação esportiva desenvolvida por uma das professoras da escola, a frequência era equivalente ao total de alunos do projeto. Fato que pudemos comprovar durante a pesquisa de campo.

Muito embora advogue a inclusão, o que se nota é pouco esforço para democratizar a participação e ampliar o atendimento. Parece que o mais importante é difundir a marca que, aos poucos, vai sendo incutida nos alunos, inclusive naqueles que não tomam parte, fato que nos mostra a força dessa estratégia.

Giroux (2003) considera que cada vez mais, no novo contexto mundial, os segmentos que produzem cultura ocupam lugar de destaque na medida em que moldam a maneira como as pessoas em todas as partes do mundo vivem, dão significado para suas vidas e moldam o futuro, invariavelmente sob condições que não foram criadas por elas. Hall (1997) atesta que a cultura tornou-se o principal meio produtor e difusor das práticas sociais, marcadas e estabelecidas por um lado e recebendo significados e importância por outro. Por várias razões, a cultura tornou-se política pelo conjunto de práticas que empregam o poder, forjando identidades particulares, mobilizando uma variedade de sensações e legitimando formas definidas de cultura política.

Giroux (2003) acrescenta que a cultura tornou-se uma força pedagógica por excelência, objetivando como condição educacional mais ampla a aplicação de formas de alfabetização pelas quais as pessoas definem a si mesmas e sua relação com o mundo social. Para o autor, a relação entre a cultura e a pedagogia não pode ser abstraída da dinâmica da política e do poder.

Em tal cenário, chama a atenção que os alunos atribuem a “falta” de vagas à “lotação” das turmas. Os dados coletados mediante as observações no decorrer de quatro meses indicam justamente o contrário: uma participação reduzida de um grupo que nunca foi maior do que vinte alunos.

O que se nota é a ausência de uma sistematização para a realização da divulgação e das inscrições nas atividades do projeto. Os alunos mais desinibidos, ao ficarem sabendo por meio de amigos ou porque simplesmente viram as atividades, se interessados, tomaram seu lugar no projeto. A participação da gestão escolar ou dos professores da

instituição na divulgação simplesmente não apareceu em nenhum depoimento, o que faz aumentar a sensação de algo do lado de fora da proposta escolar.

A professora alegou que fica complicada a inserção dos alunos no decorrer do ano por conta da metodologia do projeto, o que reforça a contradição entre as intenções manifestas nos objetivos e o que acontece. Dialogando com Silva (1996) a esse respeito, entendemos que reconhecer que o currículo está atravessado por relações de poder não significa ter conseguido identificar essas relações, muito menos definir como elas acontecem. Na verdade, o projeto dentro da escola “faz o que bem entende”, situação decorrente da falta de gestão por parte da própria escola.

Em linhas gerais, a ideia que os alunos que não participam possuem do projeto é bastante simplista. Mesmo excluídos, eles reputam essa atividade como algo muito bom. Nota-se a representação de que participar do projeto é algo muito importante. Os alunos enfatizaram que teriam muitos benefícios se participassem do projeto. Destacaram como pontos principais o acesso à diversão, participação em campeonatos, melhorar o jeito de jogar voleibol e melhorar as condições de saúde atreladas à atividade física.

É curioso perceber que mesmo não participando das atividades, o nome do projeto por si só já comunica muitos sentidos, estabelecendo nos alunos muitas representações que traduzem o projeto como uma atividade importante. Esse fato leva os entrevistados a creditarem aos participantes mérito e eficiência.

Em relação à prática esportiva, não foi possível perceber nas aulas atividades que justificassem essa premissa, visto que o desenvolvimento das intervenções ocorria de forma aleatória, com maior ênfase no aspecto recreativo. Essas mesmas justificativas servem para a promoção da qualidade de vida.

No que concerne à metodologia de atuação, o projeto nasceu pautado no minivôlei, atividade desenvolvida especificamente para a iniciação esportiva que se utiliza de quadras menores, bolas mais leves e postes mais baixos, visando facilitar a prática. Entretanto, cabe destacar que atualmente a metodologia foi ampliada para outros esportes, visando garantir a continuidade do projeto, visto que em algumas localidades do país o voleibol não possui prestígio para alavancar a participação almejada pelos idealizadores do Projeto.

A esse respeito, um ponto a ser analisado é a falta de identidade da proposta. Em nossa observação, verificamos que as aulas ocorrem de forma desarticulada, tendo como único norteador o calendário de eventos desenvolvido pela instituição ao longo do ano. É nele



que o professor se apoia para organizar os grupos e as atividades de “ensino”, ora futstreet<sup>35</sup>, ora corfebol<sup>36</sup> e ora, de forma mais sistemática, o vôlei com variações recreativas (como vôlei dado<sup>37</sup>, por exemplo).

A alta direção da empresa patrocinadora do projeto trabalha com base no conceito da meritocracia, no qual a manutenção de uma equipe adulta com atletas de alto nível técnico funciona como espelho para os diversos meninos que tomam parte nos projetos sociais, espalhados em diversos núcleos por todo o país. Essa proposta sequer relaciona-se com o conceito de inclusão propagado no início do texto, porém essa é uma característica marcante dos projetos dessa natureza, fato que segue na contramão das Orientações Curriculares da Secretaria Municipal de Educação.

De acordo com a responsável pela área de marketing da empresa patrocinadora do projeto Avanço, “esse bom desempenho é importante para a visibilidade e para a lembrança das marcas, pois faz associação com determinação, alta performance, garra, confiança adquirida no decorrer dos anos, emoção, sucesso e vitória” (p. 8). É por meio dessa estratégia que as “marcas patrocinadoras” dos projetos sociais vão sendo incutidas no imaginário dos locais onde atuam.

Nas palavras da responsável pela coordenação dos núcleos em São Paulo, “o esporte não é um fim em si mesmo”. Ele é praticado como instrumento de educação, levando educadores e educandos a desenvolver habilidades, competências que ultrapassem as técnicas e os gestos motores presentes nas diferentes modalidades esportivas. Por meio das atividades físicas e de jogos esportivos, são ensinados valores como retidão, cooperação, respeito, trabalho coletivo, entre outros conceitos. O esporte torna-se um meio para proporcionar novas perspectivas e referências positivas.

Por meio de diversas atividades, são desenvolvidos os conceitos e as atitudes de solidariedade, para que, com isso, seja estimulada a capacidade dos alunos em resolver problemas de forma autônoma e de enfrentar situações da vida em sociedade,

---

<sup>35</sup> É um jogo similar ao futsal, partindo basicamente das mesmas regras. A diferença fica por conta da disposição de obstáculos (bancos, bicicletas, cadeiras, carteiras, dentre outros) espalhados pela quadra de jogo. As equipes são compostas por três jogadores de linha e um goleiro. O objetivo é se desvencilhar dos adversários e dos obstáculos para fazer o gol.

<sup>36</sup> É um esporte coletivo misto praticado principalmente na Holanda e na Bélgica. As equipes são constituídas por oito participantes, sendo quatro homens e quatro mulheres e, destes, dois de cada na defesa e ataque. Os jogos são de dois tempos de trinta minutos, realizados em campo retangular e similar ao basquete, porém cada cesta vale um ponto. Dentre as regras, é proibido tocar na bola com pé, perna ou joelho, bater ou tirar a bola do adversário ou do companheiro, correr ou andar com a bola. Dia 22 de outubro é comemorado “O dia do Corfebol no Brasil”.

<sup>37</sup> Variação do jogo de vôlei que se utiliza do lançamento de um Dado para aferição da pontuação. A descrição mais detalhada do jogo segue no Anexo A, p. 3.

formando cidadãos protagonistas de suas histórias. Trabalhando tudo isso coletivamente, formam-se os grupos de crianças, jovens, pais e lideranças comunitárias, e cada núcleo se transforma em referência para sua comunidade.

A esse respeito, ganham força as afirmações de Souza (2008) quando enfatiza que a educação tem sido um dos alvos preferenciais das ações de responsabilidade social deflagradas pelas empresas. Essa ação é decorrente do fato de estas procurarem distanciar suas ações de uma vinculação assistencialista, aproximando-as da imagem de promotoras de sustentabilidade social. Além disso, a importância atribuída à educação é fruto da necessidade da melhoria das condições de inserção do país na nova ordem mundial. Por essas razões, concordamos com a autora quando afirma que, devido ao forte apelo que a educação exerce na população, transformou-se em área eleita pela maioria dos dirigentes de empresas como foco de ações de responsabilidade social.

“Se a educação é a área mais atingida pelas ações de responsabilidade social das empresas, importa saber como essas atividades se desenvolvem e que influência ou efeito produzem no cotidiano escolar, nos processos pedagógicos [...]” (SOUZA, 2008, p. 89). A pesquisa apontou pistas nessa direção, ou seja, uma vez inserido na escola, as práticas do projeto visam desenvolver valores como retidão, cooperação, respeito, em certo sentido, valores que coadunam com o “jeito de ser” neoliberal.

Por meio dessa estratégia, fica mais fácil a difusão da ideia que para vencer na vida é necessário ser o melhor, possuir mérito e, na hipótese do fracasso, a culpa recai sobre o indivíduo, afinal, faltou empenho e dedicação. Nesse cenário, não pode haver melhor propaganda que atletas de alto nível que passaram por muitas provações (inclusive econômicas), mas alcançaram o “sucesso” – entendam-se vitórias nas competições. A ideologia aí embutida, conforme indicam os dados, atua rapidamente com o consentimento dos alunos (participantes do projeto ou não), professores e demais atores envolvidos, que passam a acreditar que o projeto esportivo constitui-se na única oportunidade disponibilizada para “vencer”.

Seguindo essa lógica, as atividades corporais, sobretudo o esporte, vêm sendo utilizadas estrategicamente por diversas organizações para venda de seus produtos educacionais – nesse caso, os programas esportivos merecem ênfase, dado ao apelo que a manifestação esportiva exerce sobre as crianças e os jovens, especialmente aos integrantes das camadas menos favorecidas economicamente, afinal, aprenderam a não acumular esperanças com relação a outras possibilidades.

Para Castellani Filho (1998), a Educação Física, historicamente, foi colocada a serviço de interesses diversos. Seguindo o mesmo raciocínio, atribuímos ao esporte sentido semelhante. Dada a grande representatividade de que dispõe, também vem sendo usado pelo Estado como meio de legitimação dos valores neoliberais.

Recentemente, além de potencializados, os projetos sociais esportivos receberam um aporte legal que lhes abriu as portas da escola pública, o que contribui fortemente para disseminação dos pressupostos neoliberais no currículo. Essa situação reforça a alienação dos participantes, dando um consentimento ativo às suas consequências, naturalizando o sistema que passa a ser aceito sem maiores questionamentos.

Atento ao processo, Silva (1999) enfatiza a existência de estratégias neoliberais específicas para a educação institucionalizada, pautadas numa espécie de pedagogia mais ampla que tira vantagem da compreensão que a nova direita tem das tecnologias de manipulação do afeto, do desejo e da cognição. Para resistir, faz-se necessário compreender *a priori* como isso funciona e o papel central que a mídia exerce. A nosso ver, a inserção dos projetos sociais concorre para esse objetivo: tornar o discurso liberal a única forma de pensar a sociedade, a única saída viável.

O autor recorre ao conceito de “epistemologia social” de Thomas Popkewitz, pois na sua visão, alinha-se à constituição das categorias neoliberais, ou seja, trata-se de um conjunto de noções e termos que moldam a forma como podemos pensar a sociedade. De acordo com Popkewitz (*apud* SILVA, 1999), as palavras compõem sistemas de regras que governam e definem as relações sociais, determinando, por exemplo, qual educação será possível e quais pessoas estarão autorizadas a emitir pareceres sobre a vida social e seus fenômenos. Indo adiante, o querer e a cognição devem ser construídos. Trata-se de um processo pedagógico e educativo numa concepção ampliada, estabelecendo consequências para a educação em âmbito restrito.

Nossa análise de dados fornece indícios da força de tal mecanismo. Chega a surpreender o fato de que uma ação desorganizada didaticamente, voltada para um grupo reduzido de alunos, tenha disseminado tão eficazmente seus pressupostos ideológicos para toda instituição, a ponto de sobrepujar as aulas de Educação Física, tornando-se a preferida entre os alunos.

Considerando as assertivas acima, afirmamos que nesse jogo de poder travado no currículo, as intenções de autonomia, cooperação, inclusão e desenvolvimento da cidadania, propostas como objetivos do projeto não puderam ser comprovadas durante o período no campo. A esse respeito, asseguramos que as práticas observadas não possuem

condições de atingir tal amplitude de ação. Não há registros nem avaliações nessa direção. O que de fato pudemos detectar foi uma ação desarticulada da proposta da escola e invariavelmente orientada pela ação empírica da professora.

Nessa perspectiva, Mazzuco et al. (2007) defendem que esse papel reforça o pressuposto liberal de supervalorização dos indivíduos, no qual quem tem maior capacidade econômica é mais criativo, tem maior eficiência e eficácia, o que responsabiliza os sujeitos pela própria situação. Esse é o paradigma de incentivo à autonomia, promovido pelo neoliberalismo – o individualismo como padrão a ser seguido, em detrimento de uma vida pautada na coletividade.

Tendo em vista que, nesse modo de produção, somente a minoria alcança o sucesso pautado na ênfase dos resultados positivos, ganha força a chamada “pedagogia do exemplo” (pessoas que, mesmo diante de todas as adversidades, “vencem”). Se pensarmos que os projetos sociais esportivos imersos na escola pública são veículos privilegiados desses valores, será lícito afirmar que os sujeitos desse currículo (crianças e jovens da classe trabalhadora) vão gradativamente aprendendo que sua condição é resultado da incompetência individual, e de que a democratização de oportunidades divulgada dentro dos pressupostos do mérito individual pautado no esforço levará à ascensão social.

Diante dos posicionamentos contidos no documento que fundamenta e orienta o projeto, pudemos perceber que o que está escrito não é traduzido em ações. Outro ponto que nos causou surpresa foi a falta de um registro oficial que formalizasse a inserção do projeto naquela unidade escolar. Quando questionada, a coordenadora pedagógica respondeu:

*O projeto iniciou há bastante tempo e eu ainda não trabalhava aqui.*

*O que sei é que a Diretoria Regional aprovou o projeto na escola.*

Considerando esse posicionamento, argumentamos que, após breve leitura do projeto pedagógico da escola, não havíamos conseguido localizar o registro do projeto esportivo social nesse documento. Indagamos à coordenadora se a realização do projeto estava prevista no projeto pedagógico da escola e se essa inserção havia recebido anuência do Conselho de Escola. A resposta confirmou nossa constatação:

*Não, não há nenhuma referência do projeto de esporte no PP e pelo o que eu saiba ele nem mesmo passou pela aprovação no Conselho de Escola.*

Esse fato é corroborado pelas falas dos professores durante a realização das entrevistas do Grupo Focal.

*Em nenhum momento foi aprovado pelo Conselho e também não está previsto no Projeto Pedagógico da unidade.*

Outro participante acrescentou:

*Pelo o que eu sei, ele foi criado quando a Prefeitura instituiu o projeto “São Paulo é uma escola”. Nessa época, muitas ONGs entraram na Rede Municipal de Ensino, inclusive esse instituto que atua aqui. Nesse período, algumas escolas que demonstravam interesse tinham os projetos encaminhados para serem desenvolvidos na escola. Quando você pergunta se o projeto se alinha com a Educação Física da escola em alguns aspectos, eu acho que sim, mas a grande questão que se coloca é que as coisas entre o projeto e a Educação Física não dialogam. Um exemplo disso é que a cabeça do aluno fica dividida entre esses dois momentos na escola. O aluno chega para as nossas aulas e percebe um ritmo, um movimento. Depois, nas aulas do projeto, ele percebe outras coisas caminhando em direção diferente. Isso faz com que o aluno fique em contradição.*

As falas dos sujeitos denunciam a inexistência ou, ao menos, o desconhecimento de uma proposta que referencie as ações desenvolvidas na escola.

*Nós gostaríamos de saber, mas não conhecemos nada nesse sentido. Se existe, nunca vimos. Porém pelo pouco que consegui observar até hoje, eles têm o hábito de trabalhar alguns valores como respeito, não visar muito a competição etc. Essa é uma questão que eu já percebi, mas nunca foi apresentado pra nós. Eu acompanhei por conta de estar sempre olhando, algumas aulas do projeto que batem com o horário que eu estou na quadra. De vez em quando, converso com a professora na nossa sala.*

No que percebemos, no período de observação, é que não havia um plano de ensino sistematizado. Pudemos detectar que a professora atuava de forma empírica, pautada nas premissas divulgadas nos encontros de formação da instituição, fato mencionado durante a entrevista.

*O documento existe, mas não tenho em mãos. A metodologia do projeto é não só ter a parceria com os professores de Educação Física, mas propor uma ajuda tanto para os professores e para a escola, como também para o próprio projeto que acaba sendo uma troca. Fora isso, trabalhamos muito o jogo, esse é o nosso diferencial. Na Educação Física, tem aquela parte do exercício e, no projeto, nós focamos a realização das atividades. Os alunos vão aprendendo através do jogo.*

A professora responsável pelo projeto demonstrou consciência acerca da situação em que a atividade se encontra:

*Não, o projeto contou com a anuência da coordenação, inclusive os professores da escola têm reclamado disso, solicitaram até uma reunião para a nova gestão da escola que mudou nesse ano. Todos querem saber a respeito da permanência do projeto na escola.*

Os posicionamentos acima evidenciam a ausência de documentos escritos que sirvam de suporte para as análises, porém a falta total de registros a respeito dessa ação indica que uma eventual desarticulação com a vida escolar, traduzida em seu currículo, não é motivo de preocupação. O projeto esportivo social se constitui em uma atividade à parte na escola, mesmo ocorrendo nas mesmas dependências que as aulas de Educação Física e, em alguns casos, compartilhando alunos e horários.

Nesse sentido, inferimos que a ocorrência estabelece um currículo marginal ao ambiente escolar. Com vida própria, não se importa com o que acontece na escola que, por sua vez, tampouco se interessa com o teor das atividades promovidas pelo projeto social. Situação que não coaduna com as exigências legais e educativas de que toda e qualquer atividade pertencente ao currículo escolar deva mostrar articulação com o Projeto Pedagógico da instituição educativa.

Os professores de Educação Física demonstraram preocupações com essa situação, fazendo questão de frisar que solicitaram uma reunião com a coordenação pedagógica da escola e do projeto, objetivando entender melhor o funcionamento da atividade, bem como enfatizar a necessidade da anuência do Conselho de Escola para sua permanência no ano seguinte. Os dados coletados evidenciam as preocupações docentes:

*A coordenação do projeto fez uma fala muito superficialmente que não conseguiu esclarecer nada.*

*A coordenadora do projeto veio até a escola após contato com a coordenação pedagógica para participar de uma reunião de esclarecimentos, porém continuamos sem saber de muita coisa.*

As assertivas nos colocam diante de uma contradição, pois se de um lado (no plano teórico e do discurso) a implantação dos projetos sociais insere-se nas escolas na perspectiva da inclusão e do despertar para uma cidadania crítica e ativa, conforme mencionado no documento que lhe dá sustentação teórica. Por outro, essa inserção, como pudemos ver, vai minando o processo democrático na escola, por meio de combinações e acordos que não respeitam as instâncias legais e pedagógicas e contribui para a formação de identidades acríticas e antidialógica.

Acerca da problemática, Padilha (2008) alega que pensar numa perspectiva de escola cidadã significa considerar a escola como o lócus central do processo educativo. É na escola que ocorre a formação para a cidadania ativa, logo, a chave para a mudança na educação passa pela mudança em cada unidade escolar. Organizar todas as atividades no ambiente escolar e educacional torna-se uma ação imprescindível para encarar todos os

problemas da instituição escolar. Ele destaca que, quando pensamos em planejamento na direção da escola cidadã, devemos ter em mente a associação dessa premissa ao conceito da Gestão Democrática do Ensino Público.

O resultado desse processo será o de influenciar e provocar transformações nas instâncias e nos níveis educacionais que, historicamente têm ditado o como, o porquê, o quando e o onde planejar. (p. 63)

Por isso, julgamos inconcebível a inserção de qualquer ação na escola de forma desarticulada ao projeto pedagógico. Qualquer atividade proposta, portanto, constituinte do currículo, deve ser pensada coletivamente frente às necessidades de cada unidade escolar. Nas palavras de Padilha (2008), “podemos então tratar mais especificamente do planejamento educacional na perspectiva da escola cidadã, ou seja, do planejamento dialógico” (p. 66).

As Orientações Curriculares (SÃO PAULO, 2007) que balizam a atuação pedagógica nas escolas preconizam um trabalho educativo orientado pelos pressupostos constantes em seus projetos pedagógicos, prática que se articula com as palavras de Padilha.

Na elaboração de seu projeto pedagógico, cada escola parte da consideração da realidade, da situação em que a escola se encontra, para confrontá-la com o que deseja e necessita construir. Essa “idealização” não significa algo que não possa ser realizado, mas algo que ainda não foi realizado; caracterizando um processo necessariamente dinâmico e contínuo. (p. 14)

A nosso ver, essa passagem reforça a importância de articulação ao projeto pedagógico de qualquer atividade que adentre o espaço escolar. As ações não podem ficar soltas, ao bel prazer de determinados interesses. Quando isso acontece, é a formação dos sujeitos da educação que está em jogo, deixando de ser coletivamente pensada para atender a demandas, em alguns casos, conflitantes com as intenções educativas da instituição. Tal quadro, diria Silva (2007), configura o currículo como seara política, um campo de lutas pela validação de determinadas identidades sociais. Segundo os próprios professores da escola, as ações ocorreram à revelia, como algo descolado totalmente do projeto pedagógico da unidade escolar, o que deixou os educadores alheios ao que ocorria.

*Ninguém sabe de nada o que vai acontecer*

*Nas aulas, os alunos comentam que vão jogar, mas nunca é nada específico. Apenas eles dizem que vão jogar em algum lugar de vez em quando.*

*Até o horário do projeto é complicado, existe muito atraso. Os alunos ficam perguntando pra nós e nem sabemos como funciona as coisas no projeto.*

Considerando as assertivas dos professores e a constatação de que o projeto era uma atividade desconhecida dentro da escola, trazemos à baila as considerações de Costa et al. (2007) em relação ao processo de mobilização com vistas à construção do projeto pedagógico. Para as autoras, essa etapa é muito importante para que a proposta da escola seja, de fato, um instrumento de melhoria de qualidade. Ela precisa ser construída coletivamente, com responsabilidade e compromisso, a partir de um processo contínuo de mobilização que envolve elaboração, execução, acompanhamento, avaliação e reelaboração.

Uma das mais importantes tarefas da equipe gestora, afirmam as autoras, é encontrar pontos de partida para atingir um nível esperado de mobilização, pois durante o processo, muitas lideranças vão emergir, provocando novas adesões. O papel do Conselho Escolar nesse trabalho de mobilização é fundamental, já que ele congrega os representantes dos diversos segmentos da escola. No entanto, é sempre desejável que a participação da comunidade seja ampliada com a presença de outras pessoas, além daquelas que já fazem parte do Conselho.

Essa mobilização é indispensável, sob pena de não se conseguir construir a proposta de uma forma democrática, legitimada por aqueles que fazem da escola um espaço vivo e atuante. Tendo como base esse posicionamento, passa a ser inconcebível na escola uma ação descolada desse contexto. Esse foi o caso do projeto investigado.

Um dos fatos que bem ilustra o descompasso ocorreu por ocasião do início das observações participantes. Esse momento foi permeado por desencontros entre as informações fornecidas pela direção, coordenação da escola e funcionários, sobretudo no que tange aos horários de funcionamento das atividades.

O atraso da professora responsável e o número reduzido de alunos parecem colidir com os objetivos do projeto social esportivo, afinal, consta dentre suas prerrogativas oportunizar a prática esportiva como forma de inclusão, sociabilidade e formação cidadã. A esse respeito, cabe destacar que em uma região desprovida de equipamentos de lazer, a escola figura como opção única para práticas dessa natureza.

A primeira impressão foi confirmada ao longo das observações. A falta de conhecimento do projeto por parte dos profissionais da escola, o atraso da professora do projeto e a baixa participação dos alunos nas atividades eram fatos recorrentes. Os entrevistados que não participavam da atividade alegaram, por exemplo, desconhecer o processo de ingresso no projeto. Outros afirmaram que não havia vagas. No tocante às vagas, a professora foi enfática:



*Então, existe um limite de alunos que é no máximo 40 por turma e nós temos duas turmas, totalizando 80 alunos. No começo, tinha um grande número de alunos. Quando eu entrei, as turmas já estavam formadas. Imagino que tenha acontecido isso. São 40 alunos por turma e, passando disso, existe uma lista de espera. Para controlar o acesso, utilizamos o critério de três faltas sem justificativa para eliminar o aluno e dar a vaga para outro.*

Quando confrontada com a pouca presença, afirmou:

*Aí tem captação de alunos, mas esse ano foi tumultuado, porque após as férias, teve a gripe suína e outras complicações. Assim, ficamos com os mesmos alunos do primeiro semestre. Em relação ao atraso, ocorre que venho de outro núcleo que é muito longe, por isso a primeira aula sempre atrasa.*

Durante os quatro meses de observação, não houve mudança nesse cenário. Com isso, pudemos depreender que não existe acompanhamento da gestão escolar sobre o projeto. As atividades estiveram disponíveis para um número limitado de alunos, o que coloca em xeque a proposta de inclusão a qual o projeto encontra-se atrelado.

Essa impressão foi confirmada pelos professores de Educação Física quando afirmaram que não há qualquer acompanhamento sobre as atividades do projeto e que isso caberia à Direção e Coordenação Pedagógica da escola. Embora as atividades desenvolvidas abarquem temáticas caras ao componente que ministram, os depoimentos indicam que as informações que lhes chegam provêm dos alunos.

*A gente sabe alguma coisa pelos alunos. Às vezes, eles comentam sobre alguns eventos.*

Outro ponto importante que apareceu na observação da rotina do projeto diz respeito às atividades desenvolvidas pela professora com os alunos. Cabe destacar que muitas delas são destituídas de “ancoragem social”, jogos “inventados” numa perspectiva de adaptação das modalidades da cultura esportiva, objetivando o prazer da prática como um fim em si mesma, sem nenhuma preocupação em problematizar o processo de ensino e aprendizagem implementado nessa proposta. Na roda de conversa que dava início ao trabalho diário, eram combinadas as atividades. Chamam a atenção propostas como o “vôlei-dado”, jogo similar ao voleibol, utilizando um poste convencional, porém com a rede disposta de uma maneira que fica bem próxima do solo.

A equipe marcava ponto quando a bola caía no chão (conforme ocorre no jogo oficial), porém havia uma variação: assim que a bola caía no chão, um componente da equipe recebia um dado de espuma e lançava-o para o alto. Quando sorteados números ímpares, a equipe perdia o número de pontos correspondente ao do dado. Em caso de números

pares, somava o número correspondente do dado ao número de pontos já conquistados no jogo. Assim, a professora e os alunos acrescentavam e subtraíam os pontos, conforme o resultado do dado. Em determinados momentos, a equipe que mais colocava a bola no chão do time oposto (marcava pontos) tinha uma pontuação negativa em função do sorteio repetido em números ímpares, fato que não condiz com as regras habituais do esporte. Alguns alunos comentavam: “Estamos perdendo no dado, mas no jogo de vôlei estamos ganhando”. O grupo seguia jogando vôlei e os componentes se revezavam no lançamento do dado. O interesse do jogo foi desviado para o lançamento do dado.

Outro exemplo emblemático é o jogo denominado “futstreet”. Situação em que a professora dispunha obstáculos (cadeiras, bicicletas, bancos e qualquer outro objeto disponível) na área de jogo, dividia as equipes por sorteio, sendo cada uma formada por três alunos de linha e um goleiro. O jogo consistia em driblar os adversários e os obstáculos, objetivando fazer o gol no adversário. Inclusive, houve a divulgação de um torneio dessa modalidade entre os núcleos do projeto naquela região.

Mesmo o projeto tendo sua base no desenvolvimento do voleibol, era comum proposições para o desenvolvimento de outras modalidades, inclusive com a organização e realização de eventos nessa direção. A observação constatou a realização desses eventos tanto na escola como em outros núcleos, sendo que os maiores eram centralizados em unidades do Centro Educacional Unificado – CEU –, também pertencente à Prefeitura de São Paulo. Essa situação despertava grande entusiasmo nos alunos: ganhar uma camiseta, ir de ônibus para outro lugar, dentre outros arranjos, constituíam-se em momentos de grande euforia para os participantes. Alguns alunos que não frequentavam regularmente as atividades reapareciam nesses momentos.

Partindo da afirmação de Freire (1980) que defende que os conteúdos de ensino devem partir da prática social e que uma sempre começa onde termina a aula anterior, questionamos tanto as atividades que caracterizam as intervenções do projeto analisado, dada a profunda desarticulação com a realidade social em que vivem e convivem os alunos, quanto a ação didática pautada na apresentação da atividade e realização desta pelos alunos. Freire sintetiza sua crítica ao currículo com essas características, utilizando-se do termo “educação bancária”, processo pelo qual o conhecimento é concebido como constituído de informações e fatos a serem simplesmente transferidos aos estudantes. Nesse paradigma de educação, o conhecimento configura-se como algo que existe de fora para dentro, independente das pessoas envolvidas no ato pedagógico e do contexto onde ele acontece. Os alunos passam

apenas a consumir as atividades preestabelecidas por outrem (a instituição idealizadora do projeto).

Essa representação, no entanto, não é compartilhada pelos alunos que participam das atividades. A análise dos depoimentos revelou certo ar de diversão no interior do projeto, tendo em vista a suavidade com relação às aulas de Educação Física regular. Além disso, outro aspecto muito valorizado pelos alunos foi a participação na “escolha” do que fariam nas atividades, pois segundo eles:

*A professora dialoga com o grupo;*

*A professora é mais tranquila e tem mais intimidade.*

Consideramos que o posicionamento dos alunos está diretamente influenciado pela maneira de trabalhar da professora, que defendeu abertamente o trabalho focalizado na diversão e no jogo, sinteticamente “dar o que os alunos querem”. Retomando Silva (2001), percebemos que é dessa forma que a escola transmite uma determinada ideologia, ou seja, por meio do seu currículo (formal ou informal). No caso em tela, nota-se que os informantes adquiriram hábitos e habilidades para o funcionamento dentro da lógica do projeto social, passando a refutar o formato das aulas do componente.

Diante dessa questão, ganha força as afirmações de Souza (2008, p. 89) quando afirma que “se a educação é a área mais atingida pelas ações de responsabilidade social das empresas, importa saber como essas atividades se desenvolvem e que influência ou efeito produzem no cotidiano escolar, nos processos pedagógicos [...]”. Com base nas observações, a interferência das atividades do projeto, conforme enfatiza Silva (2001), ocorre ideologicamente por meio de seu currículo, visando formar nos participantes identidades de seguidores, fato que estabeleceu, segundo relatos dos professores, certa tensão com seus alunos, dada a comparação estabelecida por parte dos estudantes dentre a proposta do projeto e as aulas de Educação Física.

Na perspectiva dos Estudos Culturais, esse processo leva os diversos atores envolvidos a assumirem determinadas posições de sujeito. Situação que, por sua vez, já está preconcebida pela forma de funcionamento do projeto em foco, pois suas atividades veiculam uma determinada base ideológica, pensada e destinada a atuar na construção de determinadas identidades. No caso em específico, uma visão restrita do papel das práticas corporais, um momento lúdico, divertido e livre.

Os alunos afirmaram que uma das principais razões para participarem do projeto é a falta de opções de lazer no bairro. Outras razões apontadas referem-se ao encontro

com os amigos e à diversão em um local seguro. O posicionamento dos alunos fornece pistas para pensarmos as razões que levam os projetos sociais a centrarem suas ações na periferia da cidade.

Infelizmente não encontramos trabalhos científicos que comprovem as afirmações dos alunos. A única ferramenta que dispomos para fortalecer esse argumento é o mapeamento que fizemos no bairro, dando conta que no entorno da escola existem dois campos de futebol de várzea (próximos às margens do Rio Tietê), uma unidade do CEU – distante aproximadamente quatro quilômetros da escola – e as ruas do bairro, muito utilizadas para a prática de lazer, sobretudo pelas crianças.

McLaren (2000) enfatiza que o discurso forma identidades, logo, se analisarmos os sentidos veiculados quando se diz que determinado programa social é voltado especificamente para a população vulnerável, observaremos que a linguagem atua para constituir uma subjetividade de “coitados” nos participantes e de “benfeitores” à instituição promotora. Além do mais, as práticas propostas quase sempre divulgam conteúdos relacionados à universalização dos saberes no âmbito de uma abordagem etnocêntrica. Essas iniciativas visam naturalizar determinados conhecimentos e, por conseguinte, anular outros.

A linguagem promove o tráfico de poder por meio da habilidade de acomodar, produzir e resistir historicamente a configurações específicas de poder. Como prática dominante, o uso da linguagem está implicado não apenas através do ato de nomear o mundo de forma a sustentar relações de opressão e exploração, mas também por meio de sua falta de vontade de interrogar a natureza construída de suas próprias categorias e as visões seletivas em sua própria geografia social. (p. 35)

Diante desse quadro, as atividades do projeto passam a ser entendidas pelos alunos com o modo correto, a verdade, ou seja, “a identidade”. Como as aulas de Educação Física apresentam funcionamento distinto, passam a ser vistas como a diferença, “o outro” do processo. Conforme os Estudos Culturais, esse processo ocorre com base em determinadas relações de poder. Afinal, são os detentores de condições vantajosas que determinam o que é a identidade e o que é a diferença (HALL, 2000).

Contribuindo com a discussão, Veiga-Neto e Lopes (2007) atestam que todas as relações sociais encontram-se impregnadas e atravessadas por dominação, esteja ela funcionando pela violência ou pelo poder. O que quer dizer que as relações de poder se enraízam profundamente no nexos social.

Procurando ilustrar o fenômeno no âmbito da Educação Física, Neira e Nunes (2006) denunciam que a hegemonia se concretiza por meio da prática pedagógica

descontextualizada ou daquela que visa à melhoria do rendimento motor. Entre outros, os esportes tradicionalmente praticados no interior das escolas se traduzem em conteúdos hegemônicos, visto que representam a cultura branca, masculina, cristã, europeia ou estadunidense.

Nessa lógica, entendemos que os alunos apenas consomem os projetos, não participam do seu processo de criação, avaliação e encaminhamentos de percurso. O que existe nessas ações é a prática como um fim em si mesma. Fato que não possibilita a reflexão a respeito das causas que os colocam na condição de público prioritário dos projetos sociais – a vulnerabilidade social, a pobreza, a injustiça, dentre outras situações que ficam encobertas pelas ações de “solidariedade” promovidas pelos projetos dessa natureza.

Quando os alunos afirmam que as aulas de Educação Física constituem-se em “obrigação e vale nota” e que “não têm liberdade de escolha e é mais rigorosa” e que as atividades do projeto são “mais livres e divertidas” e “no projeto, agente tem escolha”, deixam transparecer suas queixas com relação às primeiras e preferência pelas segundas. Parece óbvio que na visão deles melhor seria se as aulas do componente reproduzissem o formato das atividades do projeto.

Num cenário de hegemonização e descontextualização das práticas pedagógicas, a análise do material coletado evidencia um circuito perverso que simultaneamente discursa em prol da melhoria das condições de vida da população atendida e promove ações didáticas que contribuem para perpetuação das relações de opressão.

Os depoimentos coletados indicam a falta de compreensão das funções sociais desempenhadas pelas duas propostas. A confusão, em certa medida, favorece as atividades do projeto. Na nossa análise, o ambiente de informalidade que atravessa o projeto social e que contribui para elaboração dessa representação por parte dos alunos talvez seja decorrente da falta de acompanhamento da escola na gestão das atividades. Por outro lado, os dados indicam que, em regra geral, a falta de diálogo dos professores da escola na condução das aulas do componente foi objeto de críticas dos alunos.

As diferenças entre as duas situações – aulas de Educação Física e atividades do projeto – ficam bem visíveis nos depoimentos dos alunos a esse respeito. Conforme dito anteriormente, os alunos acham as aulas de Educação Física muito rígidas, semelhantes a treinamentos. Afirmam que tudo já está predeterminado pelo professor que, por sua vez, não disponibiliza espaço para o diálogo. Na fala de um entrevistado, “o professor determina o que vai acontecer e pronto”.

Já em relação ao projeto, o discurso dos alunos é mais favorável, dando conta de que a professora conversa constantemente com eles para a definição das atividades por meio de rodas de conversa no início e ao final das aulas, tornando o clima mais amistoso e amigável, o que leva os alunos a afirmarem que “o projeto é tudo de bom” e “deveria ter mais dias na semana e ampliar a duração”, enquanto as opiniões acerca das aulas de Educação Física são bem diferentes: “só faço porque sou obrigado”; “deveria fazer só quando temos vontade”; e “nós teríamos que poder escolher o professor e também o que vamos fazer”.

Embora seja perceptível uma inclinação favorável ao projeto, os argumentos utilizados são contraditórios. Alegam que as atividades do projeto são escolhidas por eles, contudo, as observações revelaram que a professora apresentava duas possibilidades e eles podiam escolher entre elas, não existindo espaço para uma proposta dos alunos, logo, a escolha já havia sido feita previamente pela professora.

É importante notar que mesmo diante de duas opções apenas, o discurso dos alunos coloca em circulação a alentada autonomia tão divulgada pelos projetos de cunho neoliberal. Santos e Freire (2006) alegam que, para muitas comunidades, a inserção em um projeto social trata-se da única oportunidade de acesso a direitos universais como alimentação, lazer e educação. Somos de opinião contrária. Não podemos concordar com a redução da vida social das pessoas a sua suposta participação num projeto privado. Temos presenciado que mesmo diante das situações injustas as quais as pessoas são submetidas, todas elas anteriores à “invenção” desses projetos, existem outros caminhos para acesso aos bens culturais.

Uma análise mais cuidadosa do discurso proferido revela pretensão e, até mesmo, insensatez quando objetiva “[...] colaborar para a formação de indivíduos críticos, reflexivos e autônomos em suas relações sociais (p. 35)”, mas no cotidiano, reforça a dependência dos participantes, atraindo-os com lanches, eventos, uniformes e serviço prestado por estagiários ou educadores concedidos por intermédio de uma parceria público-privada, ocupando, em muitos casos, o espaço escolar e fazendo as vezes do Estado.

A nosso ver, esse cenário instala uma contradição entre o que se apresenta em seu objetivo – qual seja, a formação de indivíduos críticos, reflexivos e autônomos – e os resultados práticos do projeto, a constituição de sujeitos dependentes dos benefícios proporcionados pelo projeto social.

Outra contradição consiste num planejamento definido *a priori*, cabendo aos participantes apenas executá-lo, mas que se mostra disfarçado de atividade aberta, com opções de escolha. Ora, como uma proposta assim formatada poderá promover a formação de

pessoas críticas e autônomas perante suas relações sociais? No projeto analisado, chama atenção a restrição das práticas corporais a determinados esportes e a invenção de jogos que não existem na cultura mais ampla, algo absolutamente fora daquele contexto.

Neira e Nunes (2006) dão conta que a escola vem se renovando e inovando periodicamente, objetivando atender às propagadas atualização e produtividade exigidas pela sociedade atual. Todavia, continua presa a conteúdos e práticas passadas, apresentadas com novas roupagens e fachadas. O esporte como ferramenta educacional, atenta à ideia de retirar as crianças e os jovens das ruas, é uma boa ilustração do fenômeno.

Esses autores afirmam que, a despeito das novas discussões e tendências da função social da escola, da sua importância na sociedade multicultural e da valorização do discurso do respeito às diferenças pessoais e culturais, a escola não tem conseguido proporcionar um projeto reflexivo capaz de voltar-se para si mesma. Por meio de suas práticas, ela ainda legitima os pressupostos neoliberais.

Em relação à falta de diálogo, os alunos reconhecem que nunca tomaram a iniciativa questionando os professores em relação a novas possibilidades de definição das resoluções afetas às aulas de Educação Física. Simplesmente se acostumaram a fazer aquilo que o professor orienta e pronto.

Se o que se pretende é formar para o trânsito no espaço público, a escola necessita organizar-se de uma forma que contemple a nova dinâmica social presente na contemporaneidade. Na verdade, está em disputa a validação de certos modos de organizar a educação escolar. Neira e Nunes (2006) identificam duas propostas frontalmente opostas: a perspectiva neoliberal e a proposta multicultural-crítica. Uma Educação Física concebida sob a lógica neoliberal é comumente identificada com as práticas que habitam espaços como as escolinhas de esporte, academias, clubes, ONGs, entre outros. Já a lógica multicultural-crítica influencia prioritariamente o processo de escolarização. Seguindo esse raciocínio, não se pode estranhar as características das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto social. Ora, o que se viu nada mais é do que a concretização de uma pedagogia insípida, bem ao gosto da manutenção do atual quadro de desigualdade social (NEIRA, 2007c). Os alunos se divertem, fazem falsas opções, desfrutam das atividades proporcionadas, mas nada que lhes permita refletir mais profundamente sobre o que estão fazendo ou sobre as práticas corporais na sociedade mais ampla. Nada do que ali vivenciam transcende o espaço das quatro linhas da quadra. Eles têm o tempo preenchido com as migalhas que vêm de cima, para que não possam pensar no que estão se tornando.

Em linhas gerais, os alunos consideram que o projeto é uma ação muito importante dentro da escola, sobretudo pelo fato de aprender situações novas, praticar esporte, conhecer novas pessoas, divertir-se com os amigos e melhorar a saúde. Considerando o aprendizado de situações novas, os alunos não conseguem materializar a afirmação a esse respeito em argumentação objetiva, dando conta de quais novas aprendizagens estão falando. Conseguimos algumas pistas nas falas que eles trouxeram a esse respeito:

*Fazemos outros esportes.*

*É uma variedade esportiva, onde se aprende um pouco de tudo.*

*Gosto do projeto porque aprendo esportes que não conheço como futebol numerado, badminton, futstreet, tênis, futpar ou futebol de mão dada.*

As afirmações dos depoentes demonstram o estabelecimento de um juízo de valor positivo em relação às ações geradas pelo projeto e, em contrapartida, um juízo de “menor” valor às ações advindas da Educação Física. Situação que, segundo Silva (2001), recebe contribuição da escola por meio do conteúdo explícito no currículo e no processo de reprodução em seu funcionamento das relações sociais assimétricas existentes no mundo do trabalho. Para o autor, as escolas dirigidas às classes subordinadas tendem a privilegiar relações sociais que exaltam a prática de papéis também subordinados. Dessa forma, levam os estudantes ao aprendizado da subordinação.

Em relação ao projeto, por se tratar de uma ação externa, patrocinada por uma empresa, já carrega em si os atributos de mérito e eficiência proferidos sem nenhuma base objetiva, visto que as questões que orientam os posicionamentos dos alunos são subjetivas e invariavelmente não comprovadas pelas observações.

Silva (2001), citando Bourdieu e Passeron, alega que a dinâmica da reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural. Salienta que é por meio da difusão da reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida. Nesse paradigma, a cultura que possui prestígio e valor social é justamente a cultura das classes dominantes: seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de se comportar e de agir. Na medida em que essa cultura tem valor em termos sociais e traz vantagens materiais e simbólicas para as pessoas que a possuem, ela se constitui como capital cultural.

Pela via curricular, o capital cultural é incorporado, introjetado, visando sua internalização pelos participantes. Fato que se confunde com o *habitus*, termo utilizado por Bourdieu para se referir às estruturas sociais e culturais que se tornam internalizadas.



O domínio simbólico, que é o domínio da cultura, da significação, atua através de um ardiloso mecanismo. Ele adquire sua força precisamente ao definir a cultura dominante como sendo a cultura. Os valores, os hábitos e costumes, os comportamentos da classe dominante são aqueles que são considerados como constituindo a cultura. Os valores e hábitos de outras classes podem ser qualquer outra coisa, mas não são a cultura. Agora é que vem o truque. A eficácia dessa definição da cultura dominante como sendo a cultura depende de uma importante operação. Para que essa definição alcance sua máxima eficácia, é necessário que ela não apareça como tal, que ela não apareça justamente como ela é, como uma definição arbitrária, como uma definição que não tem qualquer base objetiva, como uma definição que está baseada apenas na força (agora propriamente econômica) da classe dominante. É essa força original que permite que a classe dominante possa definir sua cultura como a cultura, mas nesse mesmo ato de definição oculta-se a força que torna possível que ela possa impor essa definição arbitrária. (SILVA, 2001, p. 34)

Nessa medida, as temáticas de ensino (no presente caso, as práticas corporais) também são escolhidas dentro dessa lógica. Fato que leva os participantes a experienciarem atividades muitas vezes estranhas ao patrimônio cultural do qual fazem parte, ou seja, seu repertório cultural corporal não é considerado no momento do planejamento das propostas a serem implementadas. Tudo chega pronto, é estabelecido *a priori*, cabendo aos alunos a reprodução.

Se por um lado as ações do projeto social esportivo caminham nessa direção, era de se esperar justamente o oposto das aulas de Educação Física. Todavia, a análise do material coletado indica justamente o oposto. Em linhas gerais, os alunos possuem uma visão distorcida da função do componente na escola, do que ele pode ensinar e das suas práticas pedagógicas.

*Educação Física é só ganhar nota;*

*Educação Física é pra aprender mais;*

*Muitos alunos nem sabem o que é Educação Física, pois eles não vem pra aula;*

*Educação Física é como qualquer outra matéria, por exemplo, matemática, português.*

Os alunos relatam que as aulas são sempre iguais, e que os professores não se preocupam em ouvi-los. Os depoimentos indicam que o planejamento é concebido pelo professor, sem haver um momento de participação dos estudantes. Suas ideias de organização e do currículo do componente estão relacionadas aos paradigmas da saúde e do esporte. É importante frisar que as informações obtidas no grupo dos professores forneceram-nos as condições para compreender porque os alunos pensavam dessa forma.

Essa situação não dialoga com as Orientações Curriculares da rede municipal de ensino, cujos pressupostos são fundados numa concepção de Educação Física apoiada nos Estudos Culturais. Nessa perspectiva, o documento tem suas bases na construção histórica das práticas corporais, na direção de conhecer sua formação social, as relações sociais que determinaram e impuseram certos modos de ser, de pensar e de agir. De acordo com o texto oficial, não é possível a prática pedagógica abandonar os aspectos de dominação de um grupo sobre outro e as formas de regulação que mantêm essa hegemonia. Assim, a função social da Educação Física escolar é propiciar aos estudantes ocasiões em que possam interpretar o patrimônio cultural corporal existente, ressignificá-lo, aprofundar seus conhecimentos e ampliá-los (SÃO PAULO, 2006, 2007).

Essas considerações permitem questionar qualquer trabalho pautado nas atividades corporais com enfoques outros que não o compromisso com a formação de cidadãos para compreensão e transformação da cultura corporal existente. O material recolhido durante as observações das atividades do projeto social esportivo e as entrevistas com professores e alunos deixam transparecer que, na instituição pesquisada, as ações educativas centradas nas práticas corporais possuem outro enfoque.

Muito provavelmente é a falta de articulação que os professores fazem entre suas aulas e os saberes culturais dos alunos que justifica a defesa que estes que não participam do projeto fazem da atividade. Quando ouvimos depoimentos como “no projeto, você vê gente nova” ou “pelo o que o povo da sala me fala”, mesmo considerando o fato de que todos os participantes são alunos da escola, logo conhecidos uns dos outros, é possível perceber que existe um processo invisível disseminado tanto pelo projeto, como pelas aulas de Educação Física que vão formando certas identidades, certos modos de pensar e agir.

Para Hall (1997), a identidade é um processo discursivo formado culturalmente dentro de um complexo de relações e experiências de cada sujeito e/ou grupos. Essa dinâmica leva o sujeito a assumir certas posições diante dos significados que consegue atribuir à vida, o sentido atribuído possui sempre um caráter provisório. Nessa direção, a identidade se caracteriza por aquilo que os grupos e sujeitos se reconhecem “ser” ou “não ser”. Na continuidade desse processo, aqueles que compartilham uma dada identidade ficam dentro – a norma – e os que não compartilham ficam fora – a diferença. Voltando ao presente estudo, a análise do material recolhido permite afirmar que o projeto esportivo social é a identidade, e as aulas de Educação Física, a diferença.

Ao instituímos nas escolas, de cima pra baixo, certos programas, certos currículos, estamos também definindo “quem fica dentro” e “quem fica fora”. Isso em função

da condição necessária para tomar parte naquilo que o projeto propõe, caso se trate de um projeto esportivo: os habilidosos serão considerados a identidade, e os inábeis, a diferença.

As falas dos depoentes denotam certa incompreensão da função da Educação Física como componente curricular pertencente a uma instituição educacional. Esperar dela o mesmo tipo de experiência que aquela proporcionada pelo projeto soa um tanto inocente. “O projeto tem competição”. É bom lembrar que enquanto todos os alunos da escola frequentam aulas regulares de Educação Física em turmas grandes, o projeto atende apenas 18 alunos. Além disso, trata-se de uma ação pontual e temporária que a qualquer momento pode terminar. Ou seja, o projeto não passa de um discurso que vem se firmando como regime de verdade.

Todos consideraram que a união dos alunos e dos professores se constituiria em fator importante para a construção de uma Educação Física mais relevante. A falta de diálogo foi um ponto em comum entre os grupos de alunos entrevistados. Acreditamos que a redução da distância entre professores e estudantes poderia contribuir para que estes se apropriassem melhor das especificidades do componente, melhorando suas referências perante outras práticas corporais desenvolvidas na escola. Ficou evidente a sensação de que vivem no mesmo lugar – a escola –, mas se encontram em tempos totalmente diferentes.

Situação que nos faz retomar o debate curricular, no qual Silva (1996) ressalta que, mesmo diante do protagonismo que o currículo vem ocupando no cenário acadêmico contemporâneo, existe uma distância enorme entre as experiências que ele proporciona e as características culturais da sociedade pós-moderna. De acordo com o autor, “a educação institucionalizada e o currículo continuam a refletir, anacronicamente, os critérios e os parâmetros de um mundo social que não existe mais” (p. 180). A escola insiste em se alicerçar nos valores da modernidade, tanto no seu pensar, como no seu fazer. Contudo, os alunos “reais” vivem e convivem na pós-modernidade e querem ter seus valores e sentidos reconhecidos na escola.

Ampliando nossas análises a respeito do fenômeno, trazemos o posicionamento da professora responsável pelo desenvolvimento das atividades. Manifestando uma postura salvacionista, entende sua ação como mais relevante que o trabalho executado pela escola e, principalmente, pelos professores de Educação Física.

*Tinha professor que dava bronca nos alunos pelo fato de eles virem para o “Projeto Avanço” e não comparecerem nas aulas de Educação Física.*

Em relação à abordagem utilizada no desenvolvimento do projeto, a professora entende que sua atuação se aproxima muito das premissas utilizadas pela escola.

Mesmo sem frequentar qualquer reunião pedagógica ou sequer encontrar os professores da instituição para dialogar sobre o trabalho, aludindo aos Parâmetros Curriculares Nacionais, defende a similaridade das atividades.

*A metodologia do projeto é não só ter a parceria com os professores de Educação Física, mas propor uma ajuda tanto para os professores e para a escola, como também para o próprio projeto que acaba sendo uma troca. Fora isso, trabalhamos muito o jogo, esse é o nosso diferencial, na Educação Física tem aquela parte do exercício e, no projeto, nós focamos a realização das atividades. Os alunos vão aprendendo através do jogo.*

Como se nota, a diferença de papéis entre a escola e o projeto social esportivo é desconsiderada pela depoente, pois o que prevalece é uma visão performática. Esse posicionamento desvela o campo minado em que se transformou o currículo que abarca as práticas corporais dessa instituição. No entendimento da professora, o diferencial do trabalho que desenvolve traz vantagens na disputa de território com as aulas de Educação Física.

Silva (1996) compreende que o currículo encontra-se imerso nas lutas de poder para validação dos significados. Admite que já se possa falar em uma tradição crítica do currículo. As questões que nele se encontram só adquirem importância quando consideram as relações com questões mais amplas, inquirindo os “porquês” das formas organizadas do conhecimento escolar. Segundo o autor, nessa perspectiva, o currículo é visto como um artefato social e cultural, não é um elemento neutro, pois está implicado em relações de poder. Ele produz identidades individuais e sociais particulares, vinculando-se na história e no contexto a formas específicas de organização da sociedade e da educação. O conhecimento nele corporificado não pode deixar de ser contextualizado. O currículo, nessa perspectiva, é uma área contestada, é uma arena política em constante disputa.

A informalidade conferida pela própria professora ao seu trabalho pode ser interpretada com o apoio de Barbirato (2005). É importante definir como se processa o ensino dos esportes em espaços que não têm a obrigação formal de transmitir conhecimentos básicos comprometidos com qualquer ideia oficial de formação escolar aos beneficiários de suas ações, situação que se contrapõe às características da escola. De acordo com a autora, um dos maiores problemas que o esporte carrega em si é a crença de que, ao conter um caráter disciplinador, sempre é visto como salvador. Ou seja, capaz de promover o resgate do indivíduo do mundo das drogas, da violência, do submundo do crime e do ócio, dentre outros “desvios” sociais a que estão submetidos crianças e jovens da população pobre. Desse fato

decorre o viés ideológico de qualquer projeto social que adentre a escola, amparando-se no discurso da educação inclusiva.

As observações revelaram que o currículo do projeto se pauta no ensino das modalidades esportivas, com ênfase no voleibol. Para motivar os participantes e incentivar novas adesões, são realizadas competições divididas em ações internas, internúcleos e regionais. Conforme notamos, essas práticas se constituem nas principais ferramentas de divulgação do projeto dentro das escolas, gerando nos alunos e na comunidade representações diversas que, via de regra, estão relacionadas ao êxito, à eficiência e aos efeitos do “bem” emanados das parcerias público-privadas.

A entrevistada enfatizou que o projeto se organiza em núcleos espalhados pela cidade: cada qual possui uma coordenação e calendário próprio.

*A prefeitura abre as concessões pras ONGs e as escolas se inscrevem. Só são contratados professores formados e estagiários de Educação Física. É por isso que eu não vejo como essa coisa de tentar tomar o lugar do professor, porque quem está dando aula também é professor.*

Na ótica de Pacheco (2004), esse quadro espelha a falta de vontade de se estabelecer um diálogo com o projeto pedagógico e o currículo escolar. Os formuladores das leis e executores das políticas, quando movidos pelo ímpeto de implantação dos novos projetos, sequer reconhecem a existência de um projeto pedagógico e um currículo constituído pelo coletivo escolar. Fabricam-se, portanto, duas situações distintas no mesmo espaço, promovidas por pessoas com diferentes *status* no quadro socioprofissional e com enfoques pedagógicos absolutamente distintos.

Entendemos que esse tipo de ação interfere lentamente nas representações que os alunos possuem com respeito às manifestações corporais, o que acaba por conferir ao componente Educação Física e aos seus docentes uma identidade esportivizada. Nas palavras de Bracht e Almeida (2003, p. 97), por meio do paradigma de inserção de projetos esportivos nas escolas, fica evidenciado que:

Com o que vem sendo propalado pelo programa, há a possibilidade de a EF ser confundida com o esporte ou, em última instância, a EF ser o próprio esporte, limitando as suas possibilidades quando restringida ao ensino das destrezas esportivas ou em função da primazia desse conteúdo nas aulas, privando os alunos de outras práticas corporais.

Um dado que reforça o discurso de uma educação esportiva no interior da instituição escolar é a realização de testes de habilidade motora no início e no final de cada unidade didática. Segundo a depoente, essa ação visava mensurar o desenvolvimento dos

alunos ao longo do processo de aprendizagem, situação que entendemos ser contraditória com a missão do projeto, que é a inclusão dos alunos por intermédio do esporte.

No que se refere à utilização dos espaços e dos materiais, devemos considerar que o clima instalado com a utilização compartilhada entre os professores da escola e do projeto estabeleceu um ambiente conflituoso.

*Com certeza, a sensação que me dava era de estar apenas ocupando um espaço na escola. Foram feitos alguns acordos em relação à utilização da quadra, que teve de ser remanejado em função do desenvolvimento de um projeto de voleibol desenvolvido pela professora da escola. Diante disso, tivemos que adaptar outros espaços para a realização do nosso trabalho. Isso gerou muitas dificuldades e disputas.*

*O grande problema foi espaço. Às vezes, os professores da escola estavam trabalhando nas duas quadras ou começava a chover. Aí não tinha o que fazer.*

Tais depoimentos permitem inferir que a Educação Física escolar e as atividades do projeto funcionavam como ações distintas, em nenhum momento se articularam em torno do projeto pedagógico da unidade escolar, fato que fragmenta o trabalho docente e cria uma situação de concorrência entre seus protagonistas.

Nesse aspecto, pudemos constatar que não houve um movimento para mudança da situação instalada nem por parte da gestão escolar e professores de Educação Física, como também por parte da coordenação do projeto e da professora responsável pelas atividades. Timidamente, os professores da escola solicitaram uma reunião para exigir que a permanência do projeto estivesse atrelada à aprovação do Conselho de Escola, visto que um projeto esportivo similar proposto por um deles seguiu esse procedimento. Isso ficou acordado entre as partes, porém nada foi discutido em relação à atuação e adequação do projeto em curso.

Situação que manteve os equívocos metodológicos e pedagógicos na condução do projeto, bem como a distância da gestão escolar em relação a ele. As ações do projeto, mesmo após essa reunião, prosseguiram de forma alheia ao universo escolar. Conforme mencionou a professora do projeto, “continuou apenas ocupando um espaço na escola”.

A escola faz de conta que o projeto não está lá, por sua vez, o projeto não se sente pertencente à escola. Cada qual olha apenas para si. Diante desse jogo de esconde-esconde, durante três anos (período de duração do projeto na escola pesquisada), os atores responsáveis não buscaram alternativas para articular suas ações, o que no nosso entender apenas fortaleceu o paradigma da formação do mercado social.

Em análise sobre caso semelhante, Correia (2008) relata a existência de um lócus identificado como mercado social, criando um campo de ações assistencialistas que objetivam eliminar ou diminuir os desequilíbrios sociais e econômicos, oferecendo diversos serviços compensatórios às comunidades vulneráveis ou carentes. Nesse mercado, várias esferas do setor privado e da sociedade civil utilizam recursos e experimentam técnicas de gestão para tirar vantagens com o desenvolvimento do trabalho social.

Em meio a um contexto mercantilista e assistencialista, que tende a simplificar e aumentar a expectativa de soluções dos problemas e mazelas sociais, a Educação Física, o esporte e o lazer acabam sendo incorporados como instrumentos ideais para atender às demandas do chamado Terceiro Setor.

Melo (2005) acrescenta que, a partir de 1995, na primeira gestão do governo de Fernando Henrique Cardoso, as relações entre as ONGs e o Estado se intensificaram, tendo como um dos pontos principais a ênfase no acesso aos fundos públicos, passando essa ação a figurar como uma das principais bandeiras da ABONG (Associação Brasileira das Organizações não Governamentais).

Essa entidade encaminhou à Presidência da República, em março de 1995, uma proposta de nova legislação para regulamentar o campo das entidades “sem fins lucrativos”, objetivando tornar mais efetivo seu controle social e mais transparente suas atividades. Outro ponto importante dessa proposta era garantir o acesso a fundos públicos para entidades que efetivamente estejam comprometidas com a defesa da qualidade de vida da população e com a construção da cidadania.

A visão de Educação Física escolar da professora do projeto apresentou-se de forma enviesada por sua posição de sujeito pertencente ao corpo da instituição na qual trabalhava, das ideias defendidas por esse grupo, da metodologia empregada e, conseqüentemente, do referencial teórico que lhe oferecia suporte. Ficou perceptível sua falta de engajamento político acerca das questões afetas à educação em âmbito geral e à Educação Física em âmbito particular.

Comparando situações muito diferentes, a professora entendia que a solução dos problemas da escola, ao menos no que se refere à Educação Física, seria facilmente solucionada com a simples transposição da metodologia do projeto para as aulas do componente. Posicionamento que desconsiderava todo o contexto diverso e complexo em que essas duas práticas sociais ocorriam: o número de alunos por turma, a participação dos alunos por interesse, o “descompromisso” com resultados e o aporte financeiro que possibilita algumas ações que, para a realidade das escolas, são quase impossíveis. Na fala da professora,

está incutida uma ideologia de superioridade do projeto em relação às aulas formais de Educação Física, em que, além de outras questões, o projeto teria como finalidade ajudar professores e alunos a melhorarem suas práticas e conseqüentemente seu desempenho.

Considerando essa assertiva, entendemos ser relevante destacar que muitas vezes os professores do projeto, inclusive os coordenadores, são recém-formados e nunca atuaram na escola, e vez ou outra são estagiários. Seus vencimentos encontram-se aquém daqueles percebidos pelos docentes do magistério municipal. Dispondo de uma jornada semanal pequena em uma mesma instituição, são obrigados a atuar em várias escolas. Conseqüentemente, o que se vê é a grande rotatividade dos profissionais. A nossa depoente, por exemplo, contratada em maio de 2009, solicitou rescisão em dezembro do mesmo ano.

Mesmo assim, são convidados para promover ações formativas com os professores das redes públicas de ensino que, invariavelmente, são profissionais estáveis, concursados há um tempo considerável.

*As coisas que fazemos estão relacionadas ao aprender com o jogo. Quando você impõe e vira obrigação, passa a ser mais difícil dar certo. Neste ano, eu pensei em trabalhar com a “diversidade esportiva”, pensando nisso, nós sentamos e montamos junto com os alunos a proposta das atividades. Nesse momento, levantamos as diversas modalidades que eles queriam aprender.*

*Eu acho que existe a possibilidade de atuar dessa forma na Educação Física escolar. Eu acredito nessa metodologia, tanto que eu estou atuando dessa forma. É claro que não é um mar de rosas e também não dá certo sempre. Às vezes, você tem que impor, mas temos que perceber o tempo dos alunos. Com essa turma, por exemplo, a imposição não funciona. Por exemplo, a professora de Educação Física veio me perguntar se eu tinha problema com um determinado aluno e eu respondi que não. Aí eu percebi o porquê da pergunta, foi a forma que ela tratou ele numa vez que eu presenciei. Então, em algumas turmas, não acontece. Tem turma que eu tenho que impor, mas geralmente a conversa funciona bem. Os professores têm até um pouco de ciúmes de mim por causa disso.*

O que se nota é uma concepção de Educação Física pautada num enfoque funcionalista da manifestação corporal. Fundamentando-se nos pressupostos da Psicomotricidade, a proposta desenvolvida pelo projeto social esportivo acredita que a simples participação em jogos aproximados aos esportes promoverá o desenvolvimento de comportamentos socialmente aceitáveis. Essa visão, segundo Bracht (1999), recorre aos fundamentos psicobiológicos para justificar a ação educativa.

A falta de articulação do projeto com o currículo e com o projeto pedagógico escolar, a nosso ver, fabrica problemas dessa natureza para as escolas. Entendemos que se a escola acolhe projetos dessa ordem pelo fato de eles dialogarem com



suas necessidades educacionais, isso deve ocorrer de forma articulada com a proposta curricular da escola. No caso da rede municipal de ensino, atualmente seu currículo está apoiado na perspectiva cultural (SÃO PAULO, 2006; 2007).

Nogueira (2005) propõe a cultura como estratégia central do trabalho desenvolvido pela Educação Física, abrindo espaços para se discutir como o significado é também uma construção cultural. Esses significados estão inseridos em um processo conflituoso, em que as relações de poder caracterizam um combate por significado. Aqui, a Educação Física é vista como uma produção política cultural que participa da maneira como os significados são historicamente construídos.

A pedagogia cultural representa uma tentativa de dar um novo enfoque à Educação Física, executando ao mesmo tempo a ressignificação e a inserção de novas práticas corporais que constituem o universo dos conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas. O autor destaca que, nesse contexto, o referencial cultural abre espaço para que a intervenção do componente Educação Física se baseie não somente nos estudos do treinamento esportivo, da aprendizagem motora ou do desenvolvimento humano, mas sim, como aponta Bracht (1997), nos pressupostos da educação crítica.

Esses pressupostos é que colaboram para que a especificidade da Educação Física seja a problematização na escola daquela parcela da cultura denominada cultura corporal (SOARES et al., 1992) e se legitime como disciplina escolar. Neira e Nunes (2006) destacam, também, a importância da articulação do currículo do componente com o projeto pedagógico da unidade escolar, fator que proporciona sustentação a uma prática pedagógica verdadeiramente comprometida com a instituição e a comunidade.

Uma vez no interior da escola municipal e tendo em vista os objetivos alentados pelo projeto esportivo social, consideramos que os mesmos pressupostos deveriam subsidiar o desenvolvimento dos projetos sociais pautados nas manifestações corporais, o que promoveria a desejada articulação com o currículo escolar.

No decorrer da entrevista, mais de uma vez a professora afirmou que de fato não existia uma parceria e sim uma simples cessão de espaço, situação que interferia muito no trabalho, pois gerava tensão com o grupo de professores.

*Já sei que ao chegar para trabalhar posso encontrar a professora e ela me dizer que eu não poderei utilizar a quadra ou que não terei material para trabalhar. Fica um clima chato pra trabalhar.*

É necessário enfatizar que os depoimentos dos professores da instituição também transmitiam a mesma ideia. Isso, segundo informaram, não foi sempre assim. A princípio, criaram uma expectativa positiva em relação ao projeto.

*Inicialmente recebemos a informação da possibilidade do projeto pela coordenação da escola. Ela mencionou que seria um projeto para desenvolver a modalidade de vôlei por intermédio de uma ONG e que os alunos seriam atendidos no horário contrário das aulas regulares e também não bateria com as aulas de Educação Física. Achei a ideia muito bacana em função de ampliar as possibilidades para os alunos. Nossa escola já possui um histórico de participar de competições, de desenvolver as modalidades esportivas, então isso tudo viria ao encontro do trabalho da Educação Física. A nossa expectativa era que o projeto estaria ajudando nas nossas aulas, mas com pouco tempo, tudo caiu por terra, porque todos os professores aqui trabalham de forma similar e o trabalho no projeto ocorre de forma totalmente desarticulada.*

Apesar do clima pouco propício, os professores mostraram-se favoráveis à realização de atividades como as propostas pelo projeto. Sobretudo, porque a escola possuía tradição no desenvolvimento do trabalho esportivo e na participação em competições. Todavia, a discrepância ocorreu com relação às demais atividades escolares, pois o projeto social esportivo contava com aporte de uniforme, ônibus e outras situações que, de acordo com os professores, a escola não tinha acesso.

A situação levou os professores a questionarem a forma de inserção do projeto na escola. Defendiam que primeiramente deveria ocorrer um diálogo envolvendo todos os atores para que as pessoas que fossem atuar no projeto viessem a conhecer melhor a realidade e as necessidades da escola e da comunidade.

Nesse caso, especificamente, por se tratar de um projeto esportivo, seria importante que de forma antecipada a proposta dialogasse com o planejamento pedagógico da Educação Física e os professores do componente. Dessa forma, os ajustes necessários poderiam ser feitos desde o princípio, evitando os desgastes detectados em todo o percurso.

A conversa com os professores deixou evidente a defesa que eles fazem em relação ao esporte na escola, haja vista a existência da turma de Incentivo ao Esporte (treinamento). As queixas que apresentaram em relação ao projeto esportivo social eram de ordem administrativa e organizacional, mas não pedagógica ou política. A esse respeito, consideramos um risco para o currículo do componente o retorno da formação esportiva no contraturno escolar, objetivando, dentre outras questões, tirar as crianças das ruas e utilizar a escola como base na formação de talentos esportivos para alimentar o cenário esportivo nacional.

Bracht (2003) alerta para os interesses que movem o Estado a intervir ou interagir com a organização do esporte, com especial destaque para a integração nacional, educação cívica, preservação da saúde da população, melhoria da qualidade de vida, oferecimento do lazer, entre outros.

De acordo com o autor, é pela via esportiva que o Estado conduz sua política social voltada para a força de trabalho. Por meio do esporte, ela é mobilizada e disciplinada, tornando-se apta para o mercado de trabalho e, apesar de aparentemente atender às necessidades imediatas da massa de assalariados, está, na verdade, a serviço dos objetivos de estabilização do sistema social como um todo, à medida que contribui para atenuar conflitos e contradições.

Essa discussão nos remete à análise da viabilidade e necessidade da atividade, objeto de estudo para o bom desenvolvimento do projeto pedagógico da escola e do plano educacional do componente da Educação Física. Um dos professores depoentes compreende bem a situação:

*A primeira coisa que eu quero colocar é a seguinte: quando alguém vem pra escola, ela está ocupando um espaço que a rede pública está deixando aberto. Por outro lado, se a rede pública deixa esse espaço aberto é porque não está dando conta. Por exemplo, está abrindo espaço pra ONGs. Nós percebemos em diversos espaços da sociedade esse tipo de abertura. Quem vem da ONG, tem a sua intenção por trás da ação, essa intenção pode ser favorável ou não, dependendo de como será implementada. Então, inicialmente nós criamos uma expectativa de que a ação seria boa, por conta de tudo o que as pessoas nos falaram. Hoje, eu já discordo, eu penso que esse espaço que eles estão utilizando quem tem que utilizar somos nós (professores da escola). E a gente tem condições pra fazer isso, pois já existe um espaço legal que nos permite desenvolver esse tipo de ação.*

O posicionamento do professor chamou atenção para a necessidade do projeto na escola, até em função da carência de oferta de lazer para a comunidade. No entanto, advertiu que seria mais viável que essa ação ocorresse mediante a ampliação de carga horária do corpo docente da instituição por meio de um projeto de iniciação esportiva, atividade existente na rede pública de São Paulo. Na concepção dos professores, essa situação traria facilidades para a condução do projeto:

*Primeiro, você já conhece os alunos, a realidade da escola e seu currículo, assim teremos mais facilidades até pra administrar os conflitos que vão ocorrer durante o processo.*

*Facilitaria muito para se adequar os horários, o contato com os professores, isso traria uma dinâmica melhor.*

*Eu acho que aconteceria uma integração melhor do grupo em todos os sentidos quando o projeto é da escola. Se a pessoa já está inserida na*

*escola, conhece o sistema educacional, participa do dia a dia da escola, das reuniões, conhece a comunidade. Tudo isso me parece que fica mais fácil de ser articulado e acolhido pela escola e pelos alunos.*

Os professores enfatizaram que atualmente a rede municipal de educação vem defendendo um referencial teórico específico, pautado em materiais pedagógicos construídos pela própria rede. Diante disso, ganha força a resistência a entidades que vêm de fora e desconhecem essa dinâmica. O currículo poderia ser, na visão dos professores, ampliado com ações no contraturno escolar, potencializando o projeto pedagógico da Educação Física nas escolas.

Os posicionamentos dos professores indicam o reconhecimento das instâncias democráticas da escola apenas como trâmite legal, sem que se questione a validade ou não do projeto para a formação dos cidadãos para uma sociedade democrática marcada pela diversidade. Ao seu modo, chegaram a defender a proposta, caso ficasse sob responsabilidade deles. Seu incômodo é mais burocrático que pedagógico.

*Eles estão utilizando um espaço por conta de que no período em que iniciou o projeto, os professores da escola não tinham a possibilidade de realizar esse trabalho e hoje já existe essa condição. Neste ano de 2009, com o Projeto de Iniciação Esportiva, o professor da escola, independente da metodologia a ser utilizada, poderá encampar essa atividade. Eu continuo com a mesma opinião sobre esse espaço para projeto: se ele existe, deve ser ocupado prioritariamente pelo professor da rede, pois ele é um funcionário do município e se o município está oferecendo esse espaço de trabalho, não é necessário ter ONG pra ocupar esse espaço. Então o professor da rede deve utilizar esse espaço pra atender os alunos da escola, mesmo assim a proposta deve passar pelo Conselho como ocorreu com o projeto de voleibol que começou nesse ano aqui na escola.*

Entretanto, existem alguns riscos quanto à inserção de turmas de treinamento no projeto pedagógico da escola.

Esses riscos foram identificados por Castellani Filho (1999) ao relatar a experiência vivenciada na rede estadual de ensino do estado de São Paulo, por ocasião da instituição por meio da Resolução SE - 275 de 30/12/93 das turmas de treinamento. O autor denuncia:

[...] podem também ser compreendidas como a expressão da supremacia da Instituição Esporte enquanto determinadora de uma maneira de se lidar com os conteúdos da Educação Física escolar, vinculando-os aos fins, aos objetivos inerentes à instituição esportiva e não àqueles relacionados ao projeto pedagógico da escola. Assim, não só o esporte, na condição de prática esportiva, acaba se tornando conteúdo quase que exclusivo da Educação Física, como também as práticas corporais não esportivas acabam

por se justificar no espaço escolar como pressuposto básico para o desenvolvimento esportivo que se tem em meta alcançar. (p.108)

Como alternativa, Barbirato (2005) propõe que o esporte seja visto como conteúdo da Educação Física dentro da perspectiva cultural, sendo dotado de sentido amplo. A intenção é ampliar a visão dos alunos a respeito das manifestações culturais existentes na escola e na sociedade. Dessa forma, poderemos interferir nas noções cristalizadas, muitas vezes respaldadas no senso comum a respeito do próprio esporte como, por exemplo: “futebol não é coisa de menina”, “os melhores são os que possuem mais habilidades”, “o esporte estabelece a união entre as pessoas”, “por meio do esporte, combatemos a violência”, dentre outros.

Para a autora, o desenvolvimento do esporte em sentido “amplo” deve permitir aos seus participantes a possibilidade de transformá-lo, ressignificá-lo, de maneira a torná-lo acessível a todos no ambiente escolar. Por essa razão, defendemos que o acolhimento de uma prática pelo currículo, pelo projeto pedagógico e pelo plano de ensino do componente Educação Física deva objetivar a ampliação da compreensão dos alunos em todos os aspectos possíveis, tendo como base a cultura na qual ele se manifesta e as relações geradas em sua decorrência.

Neira (2009) destaca que a euforia causada pelos grandes eventos esportivos internacionais faz ressurgir fortemente em nossas autoridades a lembrança do esporte. Fato que, segundo o autor, reacende na sociedade os slogans de promoção dessa manifestação cultural, tais como “o esporte educa”, “esporte é saúde”. Acrescentamos “o esporte tira das ruas e da marginalidade”, entre outros. Esses discursos vão lentamente impregnando o senso comum com a ideia de que o esporte pode ser a redenção para vários problemas sociais, que têm suas origens em outras questões estruturais, sobretudo, em países do terceiro mundo, como é o nosso caso.

Em relação à propagação dos aspectos salvacionistas e redentores dessa proposta, o autor aponta uma séria denúncia:

Dois recentes acontecimentos elucidam as contradições que a melhor maquiagem não conseguiria esconder: as suspeitas de uso indevido dos recursos destinados ao “Programa Segundo Tempo”<sup>38</sup> do Ministério do Esporte e a recente denúncia do Tribunal de Contas da União sobre o emprego inconstitucional das verbas<sup>39</sup>. Tais fatos, em linhas gerais revelam as contradições e falta de políticas adequadas para o setor. Contrariando os discursos e posicionamentos oficiais, ao destinar o maior contingente de

---

<sup>38</sup> Revista Veja, 05/03/2008 (nota do autor).

<sup>39</sup> Folha de São Paulo, 30/09/2008 (nota do autor).

verbas para o alto nível e confundir esporte educacional com esporte escolar, nossos dirigentes confundem princípios e revelam um profundo desconhecimento da realidade brasileira. (NEIRA, 2009, p. 60)

Segundo o autor, a difusão de valores positivos como disciplina, dedicação, cooperação tem sido alguns dos fatores que vêm concorrendo para a inserção de atividades esportivas na escola. Em linhas gerais, essas práticas afastam-se do projeto da instituição, como também não reconhecem o patrimônio cultural corporal local, mesmo quando se inserem em comunidades e outras instituições. Nesse tipo de proposta, o que tem prevalecido é uma educação para o esporte, ministrada de forma acrítica e descontextualizada, sem nenhuma preocupação em estabelecer relações com o patrimônio cultural do público a que se destina.

Frente à possibilidade de a escola optar pela manutenção de projetos terceirizados, os professores defenderam a necessidade de estabelecer mecanismos de acompanhamento que possibilitem a avaliação constante das ações. Isso pode ser conduzido por intermédio de uma agenda de reuniões periódicas, atitude que deve ser iniciada com a apresentação do projeto para toda equipe escolar, conferindo legitimidade às ações que teriam no coletivo os ajustes necessários para condução, avaliação e encaminhamentos necessários para seu bom desenvolvimento.

Some-se, ainda, a grande rotatividade dos profissionais responsáveis pelo desenvolvimento das atividades do projeto, invariavelmente sem nenhum aviso ou explicação a respeito. Os professores alegaram ter ficado sabendo da mudança pela própria pessoa que ia assumir o trabalho, inclusive, em algumas ocasiões, essa responsabilidade recaiu sobre os estagiários.

Todo esse panorama faz com que os professores questionem a efetividade do projeto na escola, sobretudo, considerando a realização daquilo que a que se propôs – a inclusão pelo esporte.

*Utiliza-se o voleibol e o nome de uma atleta famosa, mas não é possível constatar nas aulas nem o desenvolvimento técnico que se esperava nem a inclusão dos alunos se considerarmos o baixo atendimento que é realizado.*

Os professores acrescentam que essa situação se apresenta um tanto quanto contraditória, suscitando a seguinte reflexão:

*Realmente temos que perguntar: qual é o objetivo da ONG? O que eles pretendem na escola? Por isso, se não existe uma integração e uma apresentação do que vai significar o projeto na escola, fica todo mundo perdido.*

Em linhas gerais, para os professores, a questão central que se colocava na época é que as propostas e ações do projeto não dialogavam com as propostas da Educação Física. A falta de diálogo entre o projeto social esportivo e as aulas de Educação Física causava uma preocupação nos professores, visto que os alunos acessavam concepções de trabalho muito diferentes. Na Educação Física, deparavam-se com ritmo e especificidades bastante peculiares afetas às aulas. Por sua vez, as atividades do projeto lhes apresentavam outras questões em direções diferentes e outras especificidades, também peculiares.

A esse respeito, os professores consideraram importante analisar alguns momentos de tensão quando tiveram que lidar com os alunos que apresentaram uma postura inadequada para a aula. Esse comportamento, de acordo com os professores, relacionava-se com a participação dos estudantes no projeto e sua informalidade no trato das questões educacionais. Nota-se que o caráter informal das atividades do projeto coloca os alunos em posições de sujeito bastante distintas da proposta defendida pela escola.

*Se a participação é tão aberta assim, vem quem quiser, divulga por cartazes, os alunos ficam numa fila de espera, os que frequentam podem fazer o que querem etc. De que forma então eles conseguem melhorar a parte pedagógica, desenvolver valores. Como isso é possível? De repente, o aluno vem um dia, falta na outra semana e assim vai desenrolando. Qual é a contribuição dessa ação para a escola? Eu não consigo enxergar nada. Agora se eu estiver enganada, vamos mudar o sistema da escola, vamos deixar tudo à vontade que talvez seja melhor.*

*É exatamente isso, porque se as coisas estão funcionando dessa forma, nós temos que rever tudo, vamos enviar um documento para o secretário, para o prefeito e dizer que tem que mudar tudo. Esse negócio de fazer chamada, provas, trabalhos, projeto pedagógico, uniforme, merenda, isso não está levando a nada. Os alunos conseguem melhorar em todos os aspectos de outra forma, atuando apenas naquilo que eles têm interesse. Em relação à disciplina, nós podemos estar totalmente equivocados a esse respeito.*

Os depoimentos docentes trazem a dimensão da força da influência que o projeto exerce em seus participantes. Por conta disso, é necessário e urgente abandonar a ideia de “boas intenções” que os projetos costumam trazer consigo. Afinal, em certa medida, as atividades propostas, tanto no conteúdo quanto na forma, colidiam frontalmente com a cultura institucional de forma geral e as aulas de Educação Física em específico.

De acordo com o que defende Nunes (2006), vários fatores têm influenciado para a existência da educação que temos hoje, porém algumas das mudanças mais recentes têm sido associadas às políticas que tentam tornar hegemônica a ideologia neoliberal. Aqui se encaixa, entre outras, o projeto social esportivo investigado.

A identidade, como conceito, oferece recursos para entendermos a interação de nossa experiência subjetiva do mundo e as paisagens culturais em que as subjetividades se formam. As identidades são produzidas nas relações entre os sujeitos e na interação entre diferentes culturas, e essas relações não são tratadas em consenso, isto é, são questões que envolvem relações de poder, algumas mais visíveis que outras.

De acordo com Nunes (2006, p. 2):

A questão da identidade e da diferença tem marcado a discussão educacional atual. O problema volta-se particularmente para o currículo. Pode-se dizer que a teorização curricular encontra-se no centro dos atuais projetos de reforma educacional. Como componente pedagógico, o currículo define formas e organização de conteúdo; os conhecimentos que se ensinam e se aprendem; as experiências que os estudantes deverão ter etc. O currículo, por determinar o processo educativo, vincula-se às relações de poder. O currículo, entendido como forma de política cultural, contribui para produzir determinadas identidades e não outras. O currículo influencia a construção de quem somos.

Se aceitarmos essas afirmações, poderemos relacionar o processo de inserção dos projetos sociais centrados no esporte e nas escolas públicas como uma prática cultural que serve a um determinado currículo, visando à formação de determinadas identidades e subjetividades. Como o currículo se constitui em elemento de importância relevante, influenciando a construção de quem somos, temos que considerar que tais programas carregam uma intencionalidade política, qual seja: a tentativa de tornar hegemônica a ideologia neoliberal.

Essa é uma, dentre tantas razões, que nos posicionam como opositores aos apelos e aos incentivos financeiros dos setores produtivos e do próprio Estado para apropriação instrumental das diversas competências veiculadas pelos vários projetos sociais que têm invadido a escola pública. São competências e habilidades que devem ser assimiladas pelas crianças e jovens sem qualquer reflexão crítica.

Defendemos aqui um olhar crítico para a realidade social. Nas palavras de Freire (1996), é preciso ensinar a ler a realidade social, repleta de desigualdades e injustiças para nela atuar sempre para transformá-la com um viés democrático e de justiça social. “Treiná-los, e não formá-los, para que se adaptem sem protestar. Protestos agitam, sublevam, torcem à verdade, desassossegam e se movem contra a ordem, contra o silêncio necessário a quem produz” (FREIRE, 2001, p. 81).

Nossos achados evidenciam o desleixo que caracterizou a inserção do projeto social esportivo na escola pesquisada. Se houve falha na gestão da escola e omissão



dos demais atores que dela fazem parte, o mesmo aconteceu por parte da coordenação do projeto que, sabedora dos problemas, nada fez para alterar o quadro.

Na literatura sobre o assunto, é possível encontrar as explicações para o pouco zelo das instâncias responsáveis com o desenvolvimento desse tipo de atividade.

Tais ações de Responsabilidade Social da Empresa podem ser realizadas diretamente pelas empresas ou por ONGs no formato de fundações criadas para esse fim, contam com recebimento de recursos tanto públicos quanto privados salientando que na maior parte dos casos, as empresas privadas abatem esses recursos em impostos que a princípio deveriam ser pagos. Além disso, o dinheiro destinado a uma fundação vinculada à empresa que desenvolve ações sociais reverte em melhoria de imagem diretamente a essa empresa, enquanto, se esse mesmo dinheiro fosse destinado ao pagamento de impostos estaria sob responsabilidade do Poder Público. (SOUZA, 2008, p. 8)

Como se vê, o desenvolvimento dessa atividade vai reforçando a construção de um poder público ineficiente que se contrapõe a uma iniciativa privada performática e eficiente. Considerando as descobertas da autora, percebemos que, dentre as empresas que investem nas chamadas ações de responsabilidade social, poucas acompanham os resultados de suas próprias ações. Todavia, nenhuma delas descuida da sua divulgação e marketing.

De nossa parte, cabe dizer que, mesmo que o projeto tenha ingressado na escola como uma iniciativa externa, assim que adentrou, passou a constituir o currículo, o que responsabiliza os profissionais da educação pelos resultados e efeitos da atividade. Quem sabe se esse princípio norteasse tudo o que acontece entre os muros da instituição educativa, o engajamento da comunidade com o projeto em questão seria diferente e os resultados deste estudo seriam outros.

## 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A origem deste trabalho foram os diversos questionamentos decorrentes das observações que realizamos entre 2005 e 2007, durante nossa participação no curso de Especialização em Esporte Escolar, organizado pelo Ministério dos Esportes em parceria com a Universidade de Brasília. Naquele momento, revisamos e analisamos a literatura disponível sobre o Programa Segundo Tempo, um dos Programas Sociais mais presentes nas escolas públicas brasileiras.

Após ingressar no Grupo de Pesquisas em Educação Física da FEUSP e no Programa de Pós-Graduação em 2007, realizamos um Estudo de Caso nos moldes propostos por Stake (1998) em um projeto esportivo social no interior de uma escola pública municipal, com foco de análise nas interferências dessa ação no currículo escolar. Nosso objetivo principal foi o de ampliar a visão sobre esse fenômeno e desvelar as representações que os atores envolvidos diretamente nesse processo possuem a seu respeito.

Os depoimentos fornecidos pelos diferentes atores envolvidos nas ações da pesquisa evidenciam a ausência de registros sobre essa ação na escola e um grande afastamento entre os educadores responsáveis pelas ações que abrangem as práticas corporais. O projeto esportivo social investigado se constitui em uma atividade à parte na escola, mesmo ocorrendo nas mesmas dependências das aulas de Educação Física e, em algumas situações, nos mesmos horários, compartilhando os mesmos alunos.

Nesse sentido, inferimos que essa prática estabelece um currículo marginal ao ambiente escolar, com vida própria e pouco afeito ao que acontece na escola que, por sua vez, adota comportamento semelhante. Situação que não se coaduna com a legislação em vigor e com o acúmulo de conhecimentos sobre o assunto que ressalta a importância da articulação pedagógica e curricular de tudo o que acontece na escola.

Essas assertivas nos colocam diante de uma contradição, pois se por um lado, no plano teórico e do discurso, a inserção dos projetos sociais nas escolas buscam a promoção da inclusão e do despertar para uma cidadania crítica e ativa, conforme mencionado no documento que lhe da sustentação teórica, por outro, essa inserção, como pudemos notar, vai minando o processo democrático na escola, por meio de combinações e acordos que não respeitam as instâncias legais e pedagógicas da escola, contribuindo para a formação de identidades acríticas e apolíticas.

Se partirmos do pressuposto que a construção de uma escola cidadã implica em considerá-la lócus da formação para a cidadania ativa, a chave para a mudança se encontra em cada unidade escolar. Organizar coletiva e democraticamente todas as atividades no

ambiente escolar e educacional torna-se uma ação imprescindível para encarar os problemas da instituição.

A análise dos dados permitiu desvelar as consequências da adoção de uma postura contrária, ou seja, personalista e antidemocrática. São elas: as concepções de Educação Física veiculadas pelas aulas do projeto social esportivo são baseadas em pressupostos teórico-metodológicos diferentes daqueles que permitirão o alcance dos objetivos educacionais da instituição.

A análise do material coletado permitiu constatar que a ideologia que move o projeto social é gradativamente introjetada pelos diversos atores. Salta à vista a percepção de que os participantes da atividade, independentemente da sua condição de professor ou aluno, posicionam-se vantajosamente com relação à escola e à Educação Física. É possível notar pelos depoimentos que o conteúdo veiculado pelo projeto social esportivo é melhor e mais relevante do que o enfatizado nas aulas de Educação Física. Situação que, sem dúvida, contribui com a formação de identidades dos sujeitos.

Com base na metodologia do “aprender pelo jogo”, o eixo principal das atividades do projeto é a diversão. Entendemos que essa tônica acabava interferindo na relação estabelecida com as aulas de Educação Física: faltas combinadas, resistência ao que era proposto, questionamentos às condutas dos professores, entre outras. Situações que não se articulam com os objetivos do projeto pedagógico da unidade escolar e se distanciam do referencial teórico que respalda as ações pedagógicas do componente na Rede Municipal de Ensino.

Ainda a esse respeito, cabe destacar que os alunos reputam à prática desenvolvida no projeto um caráter democrático. Contudo, durante o período de observação, pudemos detectar que a escolha que os alunos alegavam exercitar estava sempre predeterminada pela professora. Diante disso, eles vão formando um conceito de democracia reduzido às opções disponibilizadas, algo que não condiz com o significado crítico que o termo indica, “deformando” a noção que os alunos constroem a esse respeito e interferindo em seus posicionamentos na sociedade mais ampla.

Outra inconsistência das ações do projeto em relação ao ambiente escolar é a informalidade das atividades, que termina por contribuir para a construção de uma identidade de Educação Física contraposta às aulas do componente, sendo que o projeto na visão dos alunos assumiu o papel da verdadeira Educação Física, ou seja, a identidade.

Na perspectiva dos alunos, a Educação Física é pautada pela exigência de muitas obrigações, fato reforçado pelas ações desenvolvidas no projeto que dissemina a

informalidade como padrão a ser seguido. Os alunos acabam se identificando bem mais com as atividades do projeto do que com aulas de Educação Física. Está instalado um clima de “disputa”, cujo perdedor tem sido a Educação Física, traduzida nesse caso como a diferença. Não é de se estranhar, pois o projeto emprega recursos sedutores e não disponíveis ao componente curricular: uniformes, lanches, grupos reduzidos, jogos constantes, passeios etc. Quando estes são “colados” à identidade do projeto, contribuem para que se distorça o entendimento dos alunos. Nesse contexto, o componente sofre forte desvalorização devido à “concorrência” imposta pelo projeto.

Outra descoberta sugerida pelos dados é a rejeição da intrusão de uma agência externa por parte dos professores, mas há o apoio ao desenvolvimento de projetos esportivos, o que indica certa alienação pedagógica e política. Ficou evidente a posição favorável dos professores em prol da realização de ações de iniciação esportiva na instituição. Fato reforçado por uma suposta “tradição” da escola na participação dos torneios organizados pela Diretoria Municipal de Ensino. No entanto, de acordo com os posicionamentos dos docentes, a inserção do projeto na escola por intermédio de uma instituição gerou muitos problemas e conflitos. Essa posição se acirrou a partir da aprovação de uma legislação específica sobre o assunto. Com essa abertura, os professores começaram a pensar corporativamente, ou seja, a iniciação esportiva é salutar desde que desenvolvida por um dos profissionais da escola.

É importante destacar que a inserção de qualquer programa esportivo constitui uma ação contraditória com o referencial teórico implementado pela Rede Municipal de Ensino, que busca promover práticas pedagógicas voltadas para uma compreensão ampla da realidade social: em síntese, interpretar, ressignificar, produzir e transformar as manifestações da cultura corporal presentes na sociedade.

Os dados coletados, em momento algum, apontaram para uma preocupação coletiva dos professores, funcionários e da equipe de gestores para uma ação voltada para o desvelo dos determinantes e condicionantes sociohistóricos que geram as relações assimétricas de poder, as injustiças sociais e a legitimação unívoca do esporte na escola. As contradições identificadas entre as Orientações Curriculares da Educação Física (SÃO PAULO, 2007) e o projeto social esportivo analisado sequer foram notadas pelos professores. Tal daltonismo não é de se estranhar, afinal, a própria municipalidade promove diversas atividades que não convergem com a proposta: olimpíadas estudantis, cursos de arbitragem de modalidades esportivas e capacitação para atuar na perspectiva desenvolvimentista, inserção de projetos sociais e, é claro, a já mencionada formação de turmas de iniciação esportiva.

A esse respeito, perguntamo-nos como pode a mesma administração promover ações fundadas em perspectivas teóricas antagônicas? Quais são os reflexos nas escolas? Sob o nosso olhar, essa desarticulação teórico-metodológica constatada em nada contribui para a formação de uma unidade em torno de uma ação pedagógica coletiva. Pelo contrário, fragmenta os projetos e mina as ações propostas antes mesmo de serem implementadas. Esse processo vai formando um ciclo vicioso, alimentado pela despolitização dos professores e desarticulação do coletivo da escola em torno de um projeto político-pedagógico. O currículo é transformado em um mosaico desarticulado, em que cada grupo ou indivíduo, de acordo com a posição que ocupa e o poder que possui, vai encaixando seu “pedaço” em detrimento dos combinados traçados no coletivo.

Após trazer as descobertas da pesquisa, cabe-nos situar em qual contexto eles foram produzidos, estabelecendo para o leitor uma noção de tempo e espaço, enfatizando as ações das organizações não governamentais que vêm ocupando um espaço significativo no cenário nacional.

Essas ações estão diretamente relacionadas ao enfraquecimento do Estado em prover o bem-estar social da população. Fato ligado à crescente divulgação da ineficiência do Estado, que está diretamente relacionada à sua subordinação aos interesses privados do capital. Essa divulgação de um Estado fraco propaga-se rapidamente, ampliando os níveis de injustiça social a que grande parcela da população vem sendo submetida.

Os autores e interessados em proclamar o Terceiro Setor como saída de intervenção social, afirmam que, com a redução das respostas estatais frente às necessidades sociais, vem sendo fortalecido o crescimento das ações de solidariedade e trabalho voluntário, para que se viabilize essas ações, criam-se espaços de participação social. Cenário que tem enfatizado às mobilizações individuais ou organizacionais desenvolvidas em casos como o dos flagelados da seca, os desabrigados e moradores de rua, o voluntarismo do projeto “amigos da escola”, além do crescente movimento de responsabilidade social das empresas com seus clientes e comunidades vizinhas.

Como vimos, a escola vem ocupando um lugar de destaque no desenvolvimento dessas ações. A esse respeito, consideramos relevante o questionamento de que se a educação é a área mais atingida pelas ações de responsabilidade social das empresas, importa saber como essas atividades se desenvolvem e que influência ou efeito produzem no cotidiano escolar nos processos pedagógicos.

A pesquisa demonstrou que os efeitos são impactantes. Tanto no que concerne ao currículo, quanto no que diz respeito ao projeto pedagógico da escola, visto que

os alunos atribuem uma determinada identidade ao trabalho com as práticas corporais que não condiz com a função da Educação Física como componente curricular. O mesmo acontecendo com respeito aos professores. Nesse sentido, o projeto presta um desserviço à educação.

Considerando os diversos posicionamentos e questionamentos deflagrados a partir da pesquisa, percebemos na intenção das políticas que instituem os projetos sociais na escola a falta de vontade de se estabelecer um diálogo com o projeto pedagógico e o currículo escolar. Melhor dizendo, inferimos que os formuladores das leis e executores das políticas, quando movidos pelo ímpeto de implantação dos novos projetos, sequer reconhecem a existência legal de documentos escolares que norteiam as ações educacionais. A ação informal vai lentamente interferindo no currículo formal do componente Educação Física, estabelecendo nos alunos e até nos professores uma identidade esportivizada e descontextualizada das necessidades educacionais da escola e dos alunos.

O ponto crucial nessa questão é verificarmos os propósitos dessas atividades na escola, bem como o planejamento delas frente ao projeto pedagógico das unidades escolares onde se inserem, sobretudo no que concerne à ampliação de possibilidades educativas oferecidas aos alunos que participam das atividades aqui referenciadas.

Diante de algumas situações controversas, podemos também nos perguntar se a escola seria o melhor local para a inserção desses projetos. Considerando os achados da pesquisa ora empreendida, posicionamo-nos contrários a essa prática, entendendo que ela traz mais problemas do que soluções, ao menos na escola investigada.

Obviamente não temos a pretensão de encerrar o assunto. De antemão, reconhecemos o caráter provisório e inacabado dessa pesquisa, visto que nosso olhar para o objeto também não se deu de forma neutra: em nossa prática, negamos algumas ideias e validamos outras. A partir das práticas discursivas que encontramos no ambiente da pesquisa e na sociedade mais ampla, passamos a construir as nossas, também provisórias e remissivas aos diversos textos que acessamos ao longo do percurso. Simultaneamente ao debate das questões pertinentes ao objeto de pesquisa, questionando de forma crítica alguns discursos e assumindo outros, sabemos que também seremos (ou já somos) alvo desse mesmo processo.

Nosso percurso até esse momento foi pautado por muitas descobertas e realizações, frustrações e alegrias. Deparamo-nos frontalmente com nossas limitações acadêmicas, fato compensado pelo apoio irrestrito do nosso orientador e dos amigos de plantão. Entendemos que nossa atuação como professor, pesquisador e militante deva ser colocada a serviço de uma prática que se oponha à opressão e injustiça, tendo sempre como

defesa o povo subjugado. Considerando esse paradigma, o programa de pós-graduação contribuiu de forma significativa com a ampliação dessa posição.

Nesse contexto de invasão da política capitalista e disseminação dos preceitos neoliberais, o papel dos educadores torna-se ainda mais importante. Educadores precisam assumir sua identidade como trabalhadores culturais envolvidos na produção de uma memória histórica e de sujeitos sociais que criam e recriam o espaço e a vida social.

Na perspectiva da inclusão (justa e honesta) como um bem a ser alcançado pelo Estado e principalmente pela sociedade, os múltiplos interesses se entrecruzam, prevalecendo os valores de alguns em detrimento de outros. Esses embates se constituem como campo de luta pelas linguagens, vozes, experiências e significação. Mesmo sabendo ser esse um terreno conflituoso a ser percorrido, é urgente e necessário que o façamos, pois é a partir dele que temos condições de interpretar as políticas de construção de identidade e subjetividade, bem como entender as consequências da pedagogia neoliberal (por meio dos programas ou não) que atua no cotidiano da educação formal e informal.

É certo que vozes dissonantes se apresentarão em relação a este trabalho, visto que a voz homogênea não nos faz avançar em direção a uma vida mais justa e digna. No entanto, a luta em defesa de uma política pública permanente cria oportunidades às pessoas (sobretudo as mais desfavorecidas economicamente), possibilidades reais de dignidade, autonomia e transformação da sua própria realidade e da comunidade na qual estão inseridas. É a luta que entendemos ser justa e que deve ser feita por meio da nossa atuação no mundo.

Não pretendemos encerrar o assunto. Registramos nesse momento apenas um recorte de tantas outras possibilidades. A leitura do referencial e as diversas ferramentas de coleta de dados nos conduziram a certas análises. Pretendemos possibilitar novas pesquisas a partir dessas bases como também lhe dar continuidade por meio de investigação mais profunda e rigorosa, envolvendo os sujeitos dos projetos sociais.

Pretendemos, por meio do aprofundamento no assunto, ampliar a discussão e possibilitar ações sociais que gerem, nas pessoas envolvidas, a dignidade a que se propõem essas ações. Esta é a nossa contribuição para produção de conhecimento na área.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, T.; BORGHI, R. Parcerias entre prefeituras e esfera privada: estratégias privatizantes para a oferta da educação pública em São Paulo. In: ADRIÃO, T. e PERONI, V. (Orgs.). **Público e privado na educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 99-110.

ALMEIDA, M. P. **José Guilherme Merquior e Fernando Collor de Mello: o moderno liberalismo social**. 2008. Disponível em: <http://www.esuelaaustriaca.org/docs/papers/ea2008/piccolo%20ponencia.pdf>. Acesso em: 17 maio 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

APPLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001. p. 39-57.

\_\_\_\_\_. A crítica neomarxista de Michael Apple. In: SILVA, T. T. (Org.). **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed., 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 45-50.

ATHAYDE, P. F. A. **Programa Segundo Tempo: conceitos, gestão e efeitos**. 2009. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

BALL, S. J. Mercados educacionais, escolha e classe social – o mercado como uma estratégia de classe. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis: Vozes, 1995. (Coleção estudos culturais em educação).

BARBIRATO, F. R. **A socialização no contexto de projetos esportivos: um estudo de caso na Fundação Gol de Letra**. 2005. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Fluminense, Rio de Janeiro, 2005.

BAUMAN, Z. **Globalização: as conseqüências humanas**. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

\_\_\_\_\_. **Modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BEHRING, E. R. **Política Social no capitalismo tardio**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

\_\_\_\_\_. Educação Física: conhecimento e especificidade. In: SOUSA, E. S.; VAGO, T. M. (Orgs.). **Trilhas e partilhas**. Belo Horizonte: Cultura, 1997.

BRACHT, V; ALMEIDA, F. Q. Apolítica de esportes escolar no Brasil: a pseudovalorização da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 87-101, maio, 2003.



BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996**. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRESSER-PEREIRA, L. C. A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova – Revista de Cultura Política**, n. 45, 1998. p. 49-95. Trabalho apresentado à segunda reunião do Círculo de Montevidéu. Barcelona, 25-26 de abril de 1997.

\_\_\_\_\_. A nova esquerda: uma visão a partir do sul. In: GUIDDENS, A. (Org.). **O debate global sobre a terceira via**. Trad. Roger Maioli dos Santos. São Paulo: Ed. UNESP, 2007.

CARINHATO, P. H. **As políticas sociais no contexto da reforma do Estado no Brasil**. 2008. In: <http://www2.uel.br/grupopesquisa/gepalterceirogepal/pedrohenrique.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2009.

CARVALHO, N. V. **Autogestão: o nascimento das ONGs**. Tradução Luiz R. S. Malta; tradução da conclusão Mônica Ceolotto Galati. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CASTELLANI FILHO, L. **Política e educação física: polêmicas do nosso tempo**. Campinas: Autores Associados, 1998.

\_\_\_\_\_. **A Educação Física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas**. 1999. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1999.

\_\_\_\_\_. O Estado brasileiro e os direitos sociais: o esporte. In: HUNGARO, E. M.; DAMASCENO, L. G.; GARCIA, C. C. (Orgs.). **Estado, política e emancipação humana: lazer, educação, esporte e saúde como direitos sociais**. Santo André: Alpharrabio, 2008. p. 129-144.

CHAIM JÚNIOR, C. **Cultura corporal juvenil da periferia paulistana: subsídios para a construção de um currículo de Educação Física**. 2007. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CHAUÍ, M. S. **O discurso competente**. In: \_\_\_\_\_. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v. 16).

CORREIA, M. M. Projetos sociais em educação física, esporte e lazer: reflexões preliminares para uma gestão social. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 29, n. 3, p. 91-105, maio 2008.

COSTA, A. R. S. et al. **A construção do projeto político pedagógico da escola**. 2007. Disponível em: <http://www.moodle.ufba.br/mod/book/view.php>. Acesso em: 28 jun. 2010.

COSTA, M. Criar o público não-estatal ou tornar o público estatal? Dilemas da educação em meio à crise do Estado. **Revista Brasileira de Educação**, nº 18, set./dez. 2001.

COSTA, R. O. Considerações sobre um programa esportivo de iniciativa do governo federal brasileiro. **Revista Digital** – Buenos Aires. Ano 11. n. 102, novembro de 2006. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd102/esportiv.htm>. Acesso em 04 jan. 2009.

COUTO, C. G. **A longa constituinte**: reforma do estado e fluidez institucional no Brasil. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid> – Dados [on line], 1998, v. 41, n. 1, ISSN 0011. Acesso em: 17 jun. 2009.

CURY, R. J. C. Um novo momento da educação privada. In: ADRIÃO, T. e PERONI, V. (Orgs.). **Público e privado na educação**: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008, p. 17-25.

DEBUS, M. **Manual para excelência em la investigação mediante grupos focales**. Washington: Academy for educational development, 1997.

DEMO, P. **A nova LDB**: ranços e avanços. São Paulo: Papyrus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DERRIDA, J. **A escrita e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

DORE, R. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. **Cadernos CEDES**. Gramsci, Campinas: Intelectuais e Educação. v. 26, n. 70, set./dez., 2006.

DRAIBE, S. A política social no período FHC e o sistema de proteção social. **Revista Tempo Social**, v. 15, n. 2, São Paulo, nov. 2003.

ENGUITA, M. F. Os desiguais resultados das políticas igualitárias. **Revista Brasileira de Educação**, n. 3, set./dez. 1996. Conferência de abertura da XIX Reunião da ANPED, Caxambu, setembro de 1996.

ESCOSTEGUY, A. C. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio século XXI escolar**: o minidicionário da língua portuguesa. 4. ed. Ver. Ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a Educação – Reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis: Vozes, 1995. (Coleção estudos culturais em educação).

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

\_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões.** Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, P. A dialogicidade, essência da educação como prática da liberdade. In: \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação e atualidade brasileira.** São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Conscientização.** São Paulo: Moraes, 1980.

FDE. Fundação para o Desenvolvimento da Educação, Diretoria de Projetos Especiais. Política Educacional; Projeto Escola da Família; São Paulo; Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Série: **Ideias**, 32. Notas: Edição comemorativa. São Paulo: FDE, 2004.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro, 2005. (Série Pesquisa em Educação, 10).

GEERTZ, C. O impacto do conceito de cultura sobre o conceito de homem. In: \_\_\_\_\_. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989.

\_\_\_\_\_. **Nova luz sobre a antropologia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

GENTILI, P. A. A. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo.** Petrópolis: Vozes, 1998.

GIROUX, H. A. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, T. T. **Teoria crítica em tempos pós-modernos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

\_\_\_\_\_. Rumo a uma nova sociologia do currículo. In: \_\_\_\_\_. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

\_\_\_\_\_. A escola e a política da cultura empresarial. In: \_\_\_\_\_. **Atos impuros: a prática política dos estudos culturais.** Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GRAMORELLI, L. C. **O impacto dos PCN na prática dos professores de Educação Física.** 2007. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

GREEN, B.; BIGUM, C. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

GIDDENS, A. **Consequências da modernidade.** São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. In: THOMPSON, K. (Ed.). **Media and cultural regulation.** London: Thousand Oaks; New Delhi: The Open University; SAGE, 1997. (p. 1 - 23).

\_\_\_\_\_. Cultura popular e identidade. In: SOVIK, L. (Org.). **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Tradução: Adelaine La Guardiã Resende (et al.). Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

\_\_\_\_\_. A identidade em questão. In: \_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

\_\_\_\_\_. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

JOHNSON, R. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, T. T. (Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

JORNAL DA CÂMARA. **Especial Os 20 anos das Diretas-Já**. Ano 6, n. 1207. Brasília, 28 de abril de 2004. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/jornaldacamara>. Acesso em: 29 jun. 2009.

JORNAL GAZETA PENHENSE – São Paulo Leste. **Caravana do Esporte de Ana Mozer chega a Ermelino Matarazzo**. A missão do projeto é despertar os jovens para a cidadania através do esporte. São Paulo, 21 a 27 de março de 2010, p. 7.

KELLNER, D. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KINZO, M. D. G. A democratização brasileira – um balanço do processo político desde a transição. In: **Revista São Paulo em Perspectiva**, v. 15, n. 4, São Paulo, out./dez. 2001.

LIMA, M. E. **A Educação Física no Projeto Político-Pedagógico: espaço de participação e reconhecimento da cultura corporal dos alunos**. 2007. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez., 2006.

MARANGONI, M. J. M. A crise do Estado do Bem-Estar Social na visão de Lorca Martín Villodres. **Revista Ius et Iustitia Eletrônica**, Araras, v. 1, n. 1, p. 39-51, 2008.

MARQUES, M. N. As contribuições do Programa Segundo Tempo para os discentes de uma escola estadual da Santa Maria (RS): um estudo de caso fenomenológico. **Revista Digital** – Buenos Aires. Ano 13 n. 124, setembro de 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd124/esportiv.htm>. Acesso em: 04 jan. 09.

MARTINS, J. S. O falso problema da exclusão e o problema social da inclusão marginal. In: \_\_\_\_\_. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997. (Coleção Temas de atualidade).

MAZZOTTI, A. J. A. Usos e abusos dos Estudos de Caso. **Cadernos de pesquisa**, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid>. Acesso em: 27 jun. 2010.

MAZZUCO, N. G. et. al. As políticas sociais à luz da teoria da dependência: suas implicações no campo educacional (p.19-44). In: NOGUEIRA, F. M. G.; RIZZOTO, F. F.; CATANI, A. M. et. al. (Orgs.). **Políticas sociais e desenvolvimento**: América Latina e Brasil. São Paulo: Xamã, 2007.

McLAREN, P. Introdução: construindo los olvidados na era da razão descrente In: \_\_\_\_\_. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Tradução: Marcia Moraes; Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

McLAREN, P.; GIROUX, H. Escrevendo das margens: geografias de identidade, pedagogia e poder. In: \_\_\_\_\_. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Tradução: Marcia Moraes; Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MC LAREN, P.; GUTIERREZ, K. Política global e antagonismos locais: pesquisa e prática como dissenso e possibilidade. In: \_\_\_\_\_. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Tradução: Marcia Moraes; Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MELO, M. P. Vila Olímpica da Maré e as políticas públicas de esporte em favelas do Rio de Janeiro. In: NEVES, L. M. W. (Org.). A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 271-292.

MOLINA, R. M. K. A participação cidadã os marcos das políticas de lazer: implicações e protagonismos. O caso do Projeto Centro de Comunidade, na cidade de Porto Alegre. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 11-37, maio/ago. 2004.

MONTAÑO, C. Características do debate dominante sobre o (conceito) “terceiro setor”. In: \_\_\_\_\_. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. Políticas Sociais: seus fundamentos lógicos e suas circunstâncias históricas. In: HUNGARO, E. M.; DAMASCENO, L. G.; GARCIA, C. C. (Orgs.). **Estado, política e emancipação humana**: lazer, educação, esporte e saúde como direitos sociais. Santo André: Alpharrabio, 2008a. p. 77-93.

\_\_\_\_\_. Novas configurações do público e do privado no contexto capitalista atual: o papel político-ideológico do “Terceiro Setor”. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Orgs.). **Público e privado na educação**: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008b p. 27-49.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: \_\_\_\_\_. **Currículo, cultura e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: \_\_\_\_\_. **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papyrus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

\_\_\_\_\_. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 15-38, ago. 2002.

MORROW, R. A.; TORRES, C. A. O Estado, os movimentos sociais e a reforma educacional. In: TORRES, C.A. **Teoria crítica e sociologia política da educação**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

NELSON, C. et al. **Estudos Culturais**: uma introdução. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

NEIRA, M. G., **Ensino de educação física**. São Paulo: Thomson Learning, 2007a. (Coleção idéias em ação).

\_\_\_\_\_. Educação Física na abordagem cultural: proposta para um diálogo com a comunidade escolar. **Jornal APASE**: Suplemento pedagógico. São Paulo, v. 8, n. 21, p. 1-5, ago. 2007b.

\_\_\_\_\_. A pedagogia da Educação Física frente à diversidade: uma reflexão sobre as experiências portuguesa e brasileira. **Relatório de Pesquisa**. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2007c.

\_\_\_\_\_. A Educação Física em contextos multiculturais: concepções docentes acerca da própria prática pedagógica. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 39-54, jul./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. Programas de educação pelo esporte: qual formação está em jogo? **Revista Movimento & Percepção**, Espírito Santo do Pinhal. v. 10, n. 14, jan./jun. 2009.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da Cultura Corporal**: crítica e alternativas. São Paulo: Phorte, 2006.

NERY, D. C. **20 Anos da Constituição Brasileira**: balanço e perspectivas. 2009. Disponível em: <http://www.revistaautor.com/index2.php>. Acesso em: 12 jun. 2009.

NOGUEIRA, Q. W. C., educar, Curitiba, nº 26, p. 197-214, 2005.

NOVAES, A. Consenso de Washington: crise do Estado Desenvolvimentista e seus efeitos sociais – um balanço crítico. **Revista Ensaios**, n. 1, v. 1, ano 1, 2º semestre de 2008.

NUNES, M. L. F.; RÚBIO, K. O(s) Currículo(s) da Educação Física e a construção da identidade de seus sujeitos. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 55-77, jul./dez. 2008.

NUNES, M. L. F. **Educação Física e esporte escolar**: poder, identidade e diferença. 2006. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, A. C.; HADDAD, S. As organizações da sociedade civil e as ONGs de educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, São Paulo, mar. 2001.

PACHECO, R. T. B. **A escola pública e o lazer: um estudo de caso do Programa Parceiros do Futuro - SEE/SP.** 2004. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

PADILHA, P. R. Concepções de planejamento; Planejamento educacional na perspectiva da escola cidadã. In: \_\_\_\_\_. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PERONI, V. A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Orgs.). **Público e privado na educação: novos elementos para o debate.** São Paulo: Xamã, 2008, p. 111-127.

PESQUISA IBGE / IPEA. **As fundações privadas e associações sem fins lucrativos no Brasil.** 2002. Disponível em: [http://www.integracao.fgvsp.br/bancopesquisa/pesquisa\\_n39\\_2005.htm](http://www.integracao.fgvsp.br/bancopesquisa/pesquisa_n39_2005.htm). Acesso em: 15 abr. 2010.

PORTELLI, H. **Gramsci e o bloco histórico.** Tradução: Angelina Peralva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, P. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SALLUM JR., B. Metamorfoses do Estado brasileiro no final do século XX. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, n. 52, São Paulo, jun. 2003.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** Rio de Janeiro: Record, 2003.

SANTOS, R.; FREIRE, E. S. Educação Física e Esporte no Terceiro Setor: estratégias utilizadas no ensino e aprendizagem de valores, atitudes e normas no Projeto Esporte Talento. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, 2006, 5 (I): 35-45.

SÃO PAULO (SP). **PORTARIA nº 2.419** de 15 de abril de 2009 – Institui o Programa “Incentivo ao Esporte Escolar” nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental. São Paulo: Câmara Municipal dos Vereadores, 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II: caderno de orientação didática de Educação Física / Secretaria Municipal de Educação.** São Paulo: SME; DOT, 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino Fundamental: ciclo II: Educação Física / Secretaria Municipal de Educação.** São Paulo: SME; DOT, 2007.

SAVIANI, D. **A Nova Lei da Educação**. LDB: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

SILVA, T. T. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: \_\_\_\_\_. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed., 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2008. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

\_\_\_\_\_. (Org.). **O que é afinal Estudos Culturais?** 3. ed., 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, S. S. **Programa Segundo Tempo** – os objetivos e efeitos dos projetos esportivos sociais. 2007. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Esporte Escolar do Centro de Educação a Distância, Universidade de Brasília, Ministério do Esporte, Brasília, 2007.

SINGER, P. Poder, política e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 1, jan./abr. 1996. Conferência de abertura da XVIII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, outubro de 1995.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de educação física / coletivo de autores**. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção magistério. 2º grau. Série Formação do professor).

SOUZA SANTOS, B. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, S. A. S. Trabalho voluntário e responsabilidade social da empresa na educação: uma questão de boa vontade? In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Orgs.). **Público e privado na educação**: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008, p. 79- 97.

STAKE, R. **Investigación com estudios de caso**. Madrid: Morata, 1998.

THIOLLENT, M. J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Pólis, 1987.

TIEZZI, S. A organização da política social do governo Fernando Henrique. **Revista São Paulo em Perspectiva**, v. 18, n. 2, São Paulo, abr./jun. 2004.

THOMASSIM, L. E. C.; STIGGER, M. P. **Super oferta de projetos sociais esportivos**: superando as imagens públicas idealizadas sobre essas ações. Evento de Sociologia política da



Universidade Federal do Paraná, 2010. Disponível em: <http://www.humanas.ufpr.br/evento/sociologia/politica/gts-online/gt9%20online/super-oferta-projetos-sociais-luiz-thomassim.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2010.

TORRES, C. A. Acumulação de capital, legitimação, política e expansão educacional. In: TORRES, C. A. et al. **Teoria crítica e sociologia política da educação**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

VEIGA-NETO, A. Governo ou governmentismo. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 79-85, jul./dez. 2005.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governabilidade. **Revista Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, Campinas, out. 2007.

VIEIRA, S. L. O público e o privado nas tramas da LDB. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

## **7. ANEXOS**

### **7.1. ANEXO A – DIÁRIO DE CAMPO**

Nesse documento segue todas as anotações realizadas no período de observação que colhemos no campo de pesquisa. Elementos indispensáveis para o momento das análises e considerações que pudemos trazer como resultado dessa pesquisa.

#### ***13 de agosto de 2010 (quinta-feira)***

Em meu primeiro dia na escola procurei pela gestão, para colher maiores informações a respeito do projeto esportivo social que ali era desenvolvido. Em uma conversa rápida a coordenadora pedagógica mencionou que o projeto acontecia às segundas, quartas e sextas das 14:00 às 16:00. Aproveitei para conversar com membros da gestão e professores de educação física da escola, visando aprofundar o entendimento das peculiaridades do projeto.

#### ***17 de agosto de 2010 (segunda-feira)***

Cheguei à escola às 13:50, me dirigindo diretamente para a sala dos professores de Educação Física, porém não havia ninguém e a sala estava fechada. Abordei uma funcionária do quadro de apoio e a mesma informou desconhecer a rotina de funcionamento do projeto. Procurei a assistente de direção, que também não tinha informações consistentes. Aguardei aproximadamente trinta minutos e a professora responsável pelo projeto chegou às 14:30. Assim que chegou me recebeu e em seguida abriu o portão para que os alunos entrassem.

No primeiro grupo que teoricamente iniciava às 14:00 compareceram oito alunos, sendo sete meninos e uma menina. No segundo grupo, que iniciou às 15:00 compareceram onze alunos, sendo nove meninos e duas meninas. A atividade desenvolvida foi o badminton (jogo com raquete e peteca) e observei que em ambos os grupos os alunos participaram intensamente, inclusive com bom entrosamento entre meninos e meninas.

#### ***19 de agosto de 2010 (quarta-feira)***

Cheguei à escola às 13:30 e como a professora do projeto ainda não havia chegado, aproveitei para conversar com um dos professores de educação física. Nesse diálogo, indaguei a respeito do início do projeto na escola. O professor apontou que a iniciativa foi de uma das professoras de educação física que em 2006 estava designada como coordenadora pedagógica e solicitou à Diretoria de Ensino a realização do projeto. Em 2008, atuando exclusivamente como professora, teve seu projeto aprovado, e a partir de julho de 2009 passou a desenvolver um

projeto de iniciação esportiva na modalidade de voleibol. Como curiosidade, registramos que trata-se da mesma modalidade que é desenvolvida pela instituição externa.

De acordo com o professor, esse fato tem gerado certo desconforto no grupo de professores de Educação Física regular, que solicitou uma reunião junto à coordenadora pedagógica para tecer suas considerações a respeito da duplicidade das propostas.

Logo após a conversa com o professor, fui acompanhar as atividades do projeto. Cheguei ao final do primeiro grupo, onde estavam participando doze alunos, sendo dez meninos e duas meninas. A atividade desenvolvida foi o voleibol. O segundo grupo iniciou quase às 15:10 e compareceram nove alunos, sendo sete meninos e duas meninas. A atividade desenvolvida também foi o voleibol.

#### ***24 de agosto de 2010 (segunda-feira)***

Cheguei à escola às 13:45 e procurei pela professora\* que implementou o projeto da ONG na escola, em 2006.

\*Professora Solange: atua na escola todas as manhãs nas aulas regulares e as terças e quintas à tarde com as aulas de iniciação esportiva, projeto motivado pela participação das escolas nos jogos escolares, intitulado “INCENTIVO AO ESPORTE”.

Às 14:35 fui acompanhar as atividades. No primeiro grupo compareceram dez alunos, sendo oito meninos e duas meninas. O segundo grupo iniciou às 15:00 e compareceram onze alunos, sendo nove meninos e duas meninas.

A atividade desenvolvida foi o voleibol e os grupos participaram intensamente. Em alguns momentos a professora realizou intervenções orientativas. Pelo que pude notar, o jogo em si era a prioridade da proposta da aula.

#### ***26 de agosto de 2010 (quarta-feira)***

Cheguei à escola às 13:45 e a professora às 14:30. Como de praxe abriu o portão para entrada dos alunos. Na roda de conversa informou a todos sobre um festival esportivo que seria realizado na escola, lançando aos mesmos a escolha das modalidades a serem disputadas. As escolhas foram bastante diversificadas, do badminton a lutas, além das quatro modalidades coletivas básicas. A atividade proposta foi o futebol de salão. No primeiro grupo compareceram dez alunos, sendo oito meninos e duas meninas.

O segundo grupo iniciou às 15:00 e compareceram doze alunos, sendo onze meninos e uma menina. Em ambos os grupos observei que os meninos não permitiam a participação das meninas, as quais também não faziam questão de participar. No primeiro grupo, as duas

meninas jogaram vôlei no canto da quadra e no segundo, como o tempo restante para a prática efetiva da atividade era de vinte minutos a própria professora jogou um pouco com a única menina participante desse dia.

### ***31 de agosto de 2010 (segunda-feira)***

Cheguei à escola às 13:40 e fui conversar com a coordenação a respeito da articulação da ação da ONG com o projeto pedagógico da escola. A coordenadora alegou que na época da implantação do referido projeto ela ainda não estava na escola, porém, deu conta que a ação objeto da pesquisa até o que ela sabia não constava no projeto pedagógico da escola. A professora chegou perto das 14:30, indo direto para a atividade proposta: “vôlei dado”. Os alunos do primeiro grupo, que estavam em sete meninos e uma menina foram buscar os materiais em uma sala, enquanto isso foi possível notar que o poste era menor que o tamanho padrão, acarretando por consequência numa rede mais baixa do que o habitual.

O jogo iniciou e quando a bola caía no chão, quem marcava ponto recebia um dado de espuma para lançar ao alto. Se caísse número ímpar, a equipe recebia pontuação negativa crescente (menos um, menos três, menos cinco) e quando caía números pares a pontuação era o valor constante no dado (dois, quatro, seis). Assim, a professora e os alunos iam somando ou subtraindo os pontos, conforme o dado.

Em alguns momentos a equipe que mais conseguia colocar a bola no chão adversário, tinha pontuação negativa e alguns alunos comentavam: “estamos perdendo no dado, mas ganhando no jogo”. O interesse do jogo foi desviado para o lançamento do dado, o qual os componentes se revezavam para lançar.

Enquanto a professora recebia o segundo grupo, composto nessa data por nove meninos e uma menina, o primeiro já havia abandonado o dado e iniciado o vôlei tradicional. E, enquanto finalizava a atividade do primeiro grupo, o segundo já havia transformado a bola de vôlei em bola de futebol e jogavam “meinho”.

A professora retornou e deu sequência ao “vôlei dado” para o segundo grupo, que nitidamente estava mais motivado, provavelmente em função da menor faixa etária.

### ***02 de setembro de 2010 (quarta-feira)***

Cheguei à escola às 13:45 e a professora não pode ir, em seu lugar, compareceu a substituta, uma estagiária de educação física que cursava o segundo ano do curso de Educação Física. Segundo ela, era a primeira vez que atuava nessa escola. Ela abriu o portão e recebeu o primeiro grupo, composto por nove meninos e quatro meninas, os alunos foram buscar os

materiais para a atividade proposta (voleibol). Dois alunos escolheram as equipes e a estagiária apitou o jogo.

Perguntei à estagiária como a escola e os alunos ficavam sabendo da falta da professora e da substituição que ora ela realizava. Ela argumentou que a coordenadora do referido projeto fazia uma carta de encaminhamento à coordenação da escola e informava as datas em que a professora não poderia comparecer, indicando nesse mesmo documento quem atuaria como substituta. Observo que não encontrei essa carta em nenhum lugar, inclusive, a própria coordenação ao ser questionada a respeito, alegava desconhecimento do referido documento. Seis meninos do segundo grupo chegaram por volta de 14:40 e solicitaram uma bola de futsal para a professora de Educação Física regular, que questionou: “mas o projeto não é de vôlei?”. Os alunos responderam: “sim, mas haverá um torneio de futsal, por isso a professora do projeto mandou pegar a bola para treinarmos”. A professora, no entanto, não emprestou a bola.

*Obs: os materiais não eram de uso comum para as aulas de educação física e aulas do projeto, situação que gerava conflito e falta de entendimento entre os alunos, que eram os mesmos.*

#### ***09 de setembro de 2010 (quarta-feira)***

Cheguei à escola às 13:55 e a professora perto das 14:30. Neste dia a atividade inicial para os dois grupos, consistiu na divulgação de um festival esportivo entre os núcleos da região que aconteceria nos dias 14 e 15 de novembro. Na sequência a professora explicou a atividade do dia (chute-vôlei), que é a utilização dos fundamentos do vôlei e do futebol jogados na quadra de vôlei. No primeiro grupo participaram dez alunos, sendo oito meninos e duas meninas e, no segundo grupo, nove alunos, sendo oito meninos e uma menina. A dinâmica das aulas eram sempre muito parecidas, a professora explicava a atividade e após a divisão das equipes os alunos jogavam até o final da aula. Não era procedimento da professora a atitude de correções, problematizações e articulações da aula com questões do contexto social mais amplo.

#### ***14 de setembro de 2010 (segunda-feira)***

Cheguei à escola às 13:45 e a professora às 14:30. A mesma sempre chegava perto das 14:30 por conta de vir de outro núcleo que, segundo ela era muito distante. Os alunos foram informados e convidados para o festival esportivo de futsal e futstreet que aconteceria em 30/10 das 14:00 às 16:00 no CEU Pq. Veredas.

*Nota:* futstreet é um jogo similar ao futsal, partindo basicamente das mesmas regras, a diferença fica por conta da disposição de obstáculos (bancos, bicicletas, cadeiras, carteiras, dentre outros) espalhados pela quadra de jogo. As equipes são compostas com três jogadores de linha e um goleiro, o objetivo do jogo é se desvencilhar dos adversários e dos obstáculos para fazer o gol.

Na sequência a atividade proposta foi o futstreet, visando a escolha das equipes e o treinamento para o festival em referência. Os alunos foram buscar os materiais (bola e obstáculos), após dispor na quadra carteiras e cadeiras de aula, uma bicicleta de um dos alunos, eles iniciaram o jogo. No primeiro grupo participaram nove alunos, todos meninos e, no segundo grupo, dez alunos, sendo oito meninos e uma menina.

#### ***16 de setembro de 2010 (quarta-feira)***

Cheguei à escola às 13:47 e a professora como sempre, perto das 14:30. Desta feita, sem recados para repassar foi direto para a atividade proposta: “vôlei dado” (atividade já explicada anteriormente). No primeiro grupo participaram doze alunos, sendo oito meninos e quatro meninas e, no segundo grupo dez alunos, sendo nove meninos e uma menina. As atividades aconteceram sem interferência da professora, os alunos jogaram, foram embora e na próxima aula começava tudo novamente. Nas aulas não percebemos nenhuma intenção de problematização, por parte da professora, a nossa percepção é que as atividades constituíam um fim em si mesmas.

#### ***21 de setembro de 2010 (segunda-feira)***

Cheguei à escola às 13:45 e a professora perto das 14:30. De início retomou o informe do campeonato inter-núcleos local, a ser realizado na escola em 30/10 das 14:00 às 16:00 com as modalidades vôlei, basquete, hand-futsal e tênis de mesa. Todos os participantes receberiam lanche.

O grupo um estava com dezessete alunos, sendo treze meninos e quatro meninas e a atividade ministrada foi a preparação para o inter-núcleos, trabalhando em jogo as modalidades de basquete e hand-futsal. O grupo dois estava com quinze alunos, sendo doze meninos e três meninas. A atividade também foi a preparação para o inter-núcleos, porém, além das modalidades de basquete e hand-futsal, trabalhou também o vôlei.

Percebemos que com a chegada dos torneios alguns alunos que até então, não conhecíamos pelo fato de não terem participado de nenhuma aula, passaram a participar das atividades. Fato que evidencia o interesse dos alunos pelos eventos propostos pela instituição. Como a

professora já havia mencionado que, a continuidade no projeto dependia da frequência nas aulas, achamos esse fato contraditório com esse posicionamento.

### ***23 de setembro de 2010 (quarta-feira)***

Cheguei à escola às 13:40 e a professora às 14:25. Insistimos com a anotação dos horários por entender esse fato como estratégico para nossa análise, visto que entendemos que o primeiro critério de qualquer proposta é que ela ocorra no horário planejado e combinado com os alunos. A professora iniciou com os informes, desta vez o recado aos grupos foi o campeonato de futsal e futstreet a ser realizado no CEU Parque Veredas, entre os dias 14 ou 28/11, tendo como prazo máximo para inscrições o dia 30/10. De acordo com a professora, poderiam participar até quatro equipes por núcleo. O grupo um estava com vinte alunos, sendo dezesseis meninos e quatro meninas. O grupo dois estava com dezessete alunos, sendo quatorze meninos e três meninas. O aquecimento foi o futsal convencional e a parte principal do treino foi o futstreet para ambas as turmas. No primeiro grupo surgiram alguns comentários quanto à participação no campeonato:

“Todo mundo quer mesmo é ganhar”.

“Todo professor tem que falar isso”.

“A vontade da professora é mesmo falar que tem que ganhar se não vai ver”.

Mais uma vez, percebemos que com a aproximação dos torneios, muitos alunos que não compareciam nas aulas, voltaram a frequentar. Foi perceptível o aumento de motivação dos alunos na participação dos eventos citados.

### ***28 de setembro de 2010 (segunda-feira)***

Cheguei à escola às 13:50 e a professora perto das 14:30. O grupo um estava com dezesseis alunos, sendo treze meninos e três meninas. O grupo dois estava com quatorze alunos, sendo doze meninos e duas meninas. Como acontecia normalmente, a professora iniciou com a divulgação do inter-núcleos local que, desta vez seria realizado na Unicastelo, pois se tratava de um evento grande, com a participação de todas as Unidades, por isso necessitava de uma estrutura maior do que a disponível na escola. Porém, o número de participação era restrito a quinze alunos de cada núcleo. O evento seria uma clínica com oito modalidades e o critério para participação seria a frequência nas aulas do projeto. Todos os participantes receberiam camiseta, lanche e transporte. A data ainda não estava definida, mas de acordo com a professora seria provavelmente no final de novembro.

Após toda a explicação aos alunos a professora partiu para a organização da atividade do dia (voleibol). Durante sua fala a professora enfatizou o treinamento para os eventos e campeonatos que estavam por vir, visando melhor performance daquele núcleo nos eventos.

### ***30 de setembro de 2010 (quarta-feira)***

Cheguei à escola às 13:40 e a professora perto das 14:30. O grupo um estava com vinte e dois alunos, sendo dezessete meninos e cinco meninas. O grupo dois estava com vinte alunos, sendo dezessete meninos e três meninas. Os grupos foram subdivididos em equipes e jogaram simultaneamente vôlei e futsal (meia quadra para cada grupo). Reforçamos que mais uma vez pudemos verificar o aumento da frequência em função da participação nos torneios programados para os próximos meses. O que pudemos inferir é que a participação nas aulas possuía um valor menor do que a participação nos eventos.

### ***05 de outubro de 2010 (segunda-feira)***

Cheguei à escola às 13:55 e a professora perto das 14:30. É engraçado perceber que mesmo com os atrasos recorrentes da professora, ninguém toma providência, nem do lado da escola, nem do lado da instituição. Suspeitamos que a escola nem sabe que a professora chega atrasada, ou sequer reconhece os horários das atividades do projeto. E a ONG como causadora do atraso, visto que, impõe à professora o atendimento de outro núcleo, também não encaminha nenhuma proposta de correção dessa situação.

O grupo um estava com vinte e um alunos, sendo dezoito meninos e três meninas. O grupo dois estava com vinte alunos, sendo dezoito meninos e duas meninas. A professora iniciou com o reforço sobre os eventos e campeonatos e formou as equipes para jogarem vôlei.

O jogo continuou sem interrupções da professora até o final do período.

### ***07 de outubro de 2010 (quarta-feira)***

Cheguei à escola às 13:50 e a professora perto das 14:30. O grupo um estava com quatorze alunos, sendo dez meninos e quatro meninas. O grupo dois estava com treze alunos, sendo dez meninos e três meninas. Para ambos os grupos a atividade ministrada foi o corfebol que, de acordo com o posicionamento da professora a temporada desse jogo teria a duração de três aulas.

*Nota:* Corfebol é um esporte coletivo misto praticado principalmente na Holanda e na Bélgica. As equipes são constituídas por oito participantes, sendo quatro homens e quatro mulheres e, destes, dois de cada na defesa e ataque. Os jogos são de dois tempos de trinta



minutos, realizados em campo retangular e similar ao basquete, porém cada cesta vale um ponto. Dentre as regras, é proibido tocar na bola com o pé, perna joelho, bater ou tirar a bola do adversário ou do companheiro, correr ou andar com a bola. Dia 22 de outubro é comemorado “O dia do Corfebol no Brasil”.

#### ***14 de outubro de 2010 (quarta-feira)***

Cheguei à escola às 13:40, aproveitei para conversar com alguns alunos da Educação Física regular que estavam em aula naquele momento. Perguntei a eles se participavam do projeto e eles responderam que não. Diante disso perguntei o que achavam dessa proposta, todos responderam que: “é muito legal, participar dos eventos e as atividades de esporte é bacana”.

A professora chegou perto das 14:30 e começou a aula. O grupo um estava com dezesseis alunos, sendo doze meninos e quatro meninas. O grupo dois estava com quinze alunos, sendo treze meninos e duas meninas. Para ambos os grupos a atividade ministrada foi o corfebol (jogo já explicado anteriormente). A professora seguiu o planejamento combinado com os alunos, mesmo assim as aulas eram movidas apenas pela prática do jogo, estranhamos também a falta de ligação que essa atividade tinha com as atividades envolvidas nos torneio entre os núcleos que estariam realizando festivais esportivos dentro em breve.

#### ***19 de outubro de 2010 (segunda-feira)***

Cheguei à escola às 13:42 e a professora as 14:25. O grupo um estava com treze alunos, sendo dez meninos e três meninas. O grupo dois estava também com treze alunos, sendo onze meninos e duas meninas. A atividade ministrada foi o corfebol, último dia da temporada, conforme combinado previamente pela professora. Ao longo das práticas fomos percebendo que a participação feminina era sempre reduzida. Esse fato nunca foi evidenciado pela professora ou por algum membro do grupo, parecia estar naturalizado que atividade esportiva é mais adequada aos meninos.

#### ***21 de outubro de 2010 (quarta-feira)***

Cheguei à escola às 13:50 e a professora perto das 14:30. Logo de início, retomou a informação a respeito da realização dos torneios esportivos, antes das atividades práticas, relembrou a realização da oficina esportiva que seria realizada na Unicastelo em 20/11 em sistema de circuito. As atividades desenvolvidas seria o Le parkour, futsal, corfebol, chutvolei, escalada e vôlei. Os alunos teriam apoio de transporte para o deslocamento e as

equipes deveriam nesse evento fazer uma apresentação de cada modalidade abordando os itens: como se joga, componentes, variações e benefícios.

*Nota:* Le Parkour ou Parkour significa “o percurso” e é uma modalidade esportiva que surgiu na década de 80, na França. Os praticantes usam seu corpo para passar obstáculos de forma rápida, fluente, porém o mais natural possível, como se o obstáculo fosse parte do seu corpo, como subir muro, saltar de um lugar alto, entre outras.

Em seguida, iniciou a preparação para o festival esportivo de futsal e futstreet. Essa sequência aconteceu para os dois grupos, no primeiro havia dezoito participantes, sendo quatorze meninos e quatro meninas. No segundo havia dezesseis participantes, sendo quatorze meninos e duas meninas. Em todos os acompanhamentos observei que existia uma relação de muita cordialidade entre a professora e os alunos, eles compartilhavam de um clima de diálogo muito amigável.

#### ***26 de outubro de 2010 (segunda-feira)***

Cheguei à escola às 13:45 e a professora às 14:25. O grupo um estava com vinte e dois alunos, sendo dezoito meninos e quatro meninas. O grupo dois estava com dezenove alunos, sendo quinze meninos e quatro meninas. A atividade ministrada foi o futsal para os meninos e o vôlei para as meninas. Situação que retoma um padrão existente em muitas escolas no desenvolvimento das aulas de educação física, incompatível com uma proposta que pretenda levar os alunos a superarem seus preconceitos e desfrutar de uma vida mais justa e democrática com todos os seus pares. Bem como, estabelece uma divisão pautada na desigualdade entre homens e mulheres que, se perpetua na sociedade mais ampla.

#### ***28 de outubro de 2010 (quarta-feira)***

Cheguei à escola às 13:40 e a professora perto das 14:30. A aula dos maiores iniciou com a retomada do festival inter-núcleos do dia 6 de novembro e a solicitação de uma pesquisa sobre “A importância do vôlei para a qualidade de vida”, a qual os alunos se mostraram desinteressados. Ao término dos recados e combinados, os alunos foram para a quadra. Nesse dia o grupo contava com vinte participantes, sendo quatorze meninos e seis meninas. Foi notório que a aproximação do festival esportivo potencializou o apelo ao projeto, motivando a participação dos alunos até então, ausentes. De outro lado, também observamos a descontextualização da atividade proposta com o momento de realização dos eventos.

A atividade desenvolvida foi o vôlei tradicional. O grupo dos menores contou com dezoito alunos, sendo dezesseis meninos e duas meninas. Nesse dia a atividade também contou com

mais participantes que o habitual. A atividade iniciou com a divulgação das equipes para o festival de futstreet. É válido apontar que cada núcleo tinha três vagas no festival, mas como o CEU Três Pontes não conseguiu ônibus, todas as vagas foram destinadas para a unidade que pesquisamos.

### ***Novembro de 2010***

Durante o mês de novembro realizamos a coleta de dados com os depoentes da pesquisa. Essa etapa contou com a realização de três grupos focais envolvendo os alunos participantes do projetos, alunos da Educação Física regular que não participam do projeto e três professores de Educação Física da escola e uma entrevista com uma professora do projeto.

## **7.2. ANEXO B – ROTEIRO DE PERGUNTAS**

Nesse documento segue o roteiro básico de perguntas que orientou os instrumentos de coleta de dados com os diferentes grupos de depoentes. Na dinâmica da coleta, estas questões foram ampliadas e problematizadas, mediante a interlocução estabelecida com os participantes da pesquisa.

### **7.2.1. Grupo Focal 1 – Alunos que participam do projeto social esportivo**

- 1) Como ficaram sabendo das atividades do projeto?
- 2) Gostaríamos que comentassem a respeito da participação de vocês no projeto. Como ocorre? Do que gostam? O que pensam a respeito?
- 3) O que vocês acham das atividades do projeto?
- 4) O que vocês pensam a respeito das atividades da Educação Física?

### **7.2.2. Grupo Focal 2 – Alunos que não participam do projeto social esportivo**

- 1) Vocês sabem que existe na escola um projeto de iniciação esportiva realizado por uma Ong?
- 2) Alguém sabe explicar como faz pra participar ou já tentou participar do projeto?
- 3) Vocês conhecem algum amigo ou amiga que participa do projeto?
- 4) As informações a respeito do funcionamento do projeto são claras?
- 5) E quais benefícios vocês acham que teriam participando do projeto?
- 6) O que vocês pensam a respeito das aulas de Educação Física?

### **7.2.3. Grupo Focal 3 – Professores de Educação Física da escolar**

- 1) O que vocês pensam a respeito dessa ação política global e localmente da existência de uma ação dessa natureza aqui na escola?
- 2) Como ocorreu a entrada do projeto na escola?
- 3) O que vocês conhecem do projeto e como ocorre seu acompanhamento?
- 4) Existe a possibilidade desse tipo de projeto ser realizado pelos professores da escola?
- 5) Se uma proposta externa não dialoga com o currículo da escola, existe a possibilidade dessa ação entrar na escola?
- 6) E a respeito da proposta pedagógica do projeto, o referencial teórico que apóia suas ações, vocês possuem algum conhecimento?
- 7) Como é o relacionamento de vocês com a professora e a coordenação do projeto?

### **7.2.4. Grupo 4 – Entrevista professora responsável pelo projeto social esportivo**

- 1) Como primeiro ponto gostaria de saber quais foram os critérios que foram utilizados para o ingresso dos alunos no projeto?
- 2) A equipe de gestão da escola participou desse momento de alguma forma?
- 3) O projeto teve a anuência do Conselho de Escola?
- 4) Quais são os critérios de ingresso no projeto?
- 5) Como fica a utilização dos espaços e dos materiais com os professores?
- 6) Em quais pressupostos teóricos está apoiada a ação pedagógica do projeto?
- 7) Você já participou de alguma parada pedagógica junto com os demais professores da escola?
- 8) De onde vem as verbas para manter o projeto?

## **7.3. ANEXO C – TRANSCRIÇÃO DO GRUPO FOCAL**

Nesse documento segue as discussões e posicionamentos dos diferentes grupos que participaram da coleta de dados do Grupo Focal.

### **7.3.1. Grupo 1 – Transcrição dos alunos participantes do projeto.**

**Duração: 31 minutos**

**Participantes: 12 alunos entre 6ª e 8ª séries, sendo 6 do sexo feminino e 6 do masculino.**

Visando entender as representações que os alunos participantes do projeto possuem acerca das atividades informais nas quais tomam parte e nas aulas de Educação

Física regular, procedemos a uma intervenção que possibilitasse a evocação dos diferentes pontos de vista a respeito das questões em tela, objetivando entender melhor o contexto em que ocorrem estas atividades e as representações que os alunos fazem delas. Para tanto utilizamos como técnica de coleta de dados o Grupo Focal.

Iniciamos com uma apresentação pessoal objetiva, comentários gerais sobre nosso objeto de pesquisa e considerações a respeito do método escolhido para nossa intervenção. Cabe ressaltar o clima de curiosidade que tomou conta dos alunos diante do fato de terem seus pontos de vista ouvidos, registrados e validados. Clima que se potencializou com a filmagem da intervenção.

Passadas todas as apresentações iniciamos com a primeira problematização.

Solicitamos aos alunos que comentassem como ficaram sabendo das atividades do projeto. As respostas foram as seguintes:

“Fiquei sabendo através de amigos”;

“Eu também através de amigos”;

“Fiquei sabendo através da professora que passou no pátio falando, mas não sei quem ela é”;

“Já sei, foi a professora Jéssica que era professora do projeto”;

Mas a professora passou nas salas informando a todos? Utilizou outros tipos de avisos, como cartazes, filipetas ou similares?

“Não ela solicitou que uma inspetora de alunos passasse nas salas avisando dos testes”;

Alguém soube do projeto de outras formas? Sem ser por intermédio da professora ou pelos amigos?

“Tinha um cartaz no pátio da escola”;

“Pela professora de Educação Física da escola”;

Tendo esgotado esse tema partimos para outra indagação direcionada ao grupo. Considerando o fato de que mediante a participação nas atividades cada aluno encontra formas de realização que são diferentes entre si.

Gostaríamos que comentassem qual é o significado de participar do projeto?

“Aprender coisas novas”;

“Praticar esportes”;

Mas é somente no projeto que vocês aprendem coisas novas e praticam esportes? Isso também não acontece na rua, na escola, no clube, em casa?

“Sim, brinco e aprendo muito na rua”;

“Jogo futebol na rua todo dia”

Então quais são os outros significados para que participem do projeto?

“Conhecer novas pessoas”;

“Se divertir com os amigos, praticando esporte”;

“Melhorar a saúde praticando esporte”.

Alguém pensa outras coisas a esse respeito? Alguém discorda ou concorda com o que foi dito até o momento? Como não existiram mais contribuições a esse respeito, passamos ao próximo item.

Gostaríamos que comentassem a respeito da participação de vocês no projeto. Como ocorre?

Do que gostam? O que pensam a respeito?

“Gosto de praticar esportes”;

“O vôlei é um esporte bacana”;

Mas vocês só fazem Vôlei no projeto?

“Não, fazemos outros esportes”;

“É uma variedade esportiva, sei fazer todos os esportes”;

O que é isso variedade esportiva?

“É quando se aprende de tudo um pouco”.

Mas o projeto é um projeto de Vôlei ou de “variedade esportiva”?

“No início era só de Vôlei, mas a professora optou por variedade esportiva”.

Quando ingressaram no projeto era um projeto de Vôlei?

“Isso mesmo, era só de Vôlei e a professora resolveu fazer outras coisas”.

E o que vocês acharam disso?

“É um pouco diferente, porque tem esportes que eu não conheço”.

Se é diferente porque tem esportes que vocês não conhecem. Cite um deles.

“Futebol numerado”, “Badminton”, “Futstreet”, “Tênis”, “Futpar ou Futebol de Mão-Dada”.

Não tivemos a intenção de levantar as características das atividades e o conhecimento que os alunos tinham a respeito delas. Nossa intenção era apenas listar as atividades que compunha a “variedade esportiva” que apareceu na fala dos alunos.

Indo adiante nos questionamentos, perguntamos aos alunos se eles gostariam de comentar mais alguma coisa referente a participação deles nas atividades do Projeto. Durante um determinado tempo não houve nenhum comentário, o que nos fez interferir para provocar posicionamento dos alunos em relação a temática proposta.

Perguntamos ao grupo se eles não estivessem naquele determinado horário no Projeto, o que estariam fazendo? Obtivemos as seguintes falas:

“Estariamos estudando”, “Na Internet”, “Jogando videogame”, “Brincando na rua”.

E estas coisas também não são legais?

“Estas coisas são legais”, “São diferentes”, “Tenho dúvida se tenho preferência pelo Projeto ou pelo videogame”.

Vocês já jogaram videogame na escola?

“Nunca jogamos”

Existe essa possibilidade ou não?

“Trazer videogame pra escola é embaçado”

Porque que é embaçado?

“É perigoso ser roubado”

Agora vamos inverter vocês comentaram a participação de vocês no Projeto, agora queremos ouvir a participação de vocês nas aulas de Educação Física?

“A educação física é diferente do projeto”, “A Educação Física vale mais nota”, “A Educação Física é obrigação”, “Não tem liberdade de escolha como temos no projeto”, “É mais rigoroso”.

E no projeto são vocês que escolhem? Vocês disseram que é a professora que define as aulas.

“Mas nós damos opinião”

Quem mais acrescenta alguma coisa?

“A Educação Física tem mais rigorosidade”.

E ter rigorosidade é algo ruim?

“É ruim porque não somos ouvidos”, “A Educação Física é um treino”.

Pra vocês uma Educação Física que é um “treino” não é uma coisa legal?

“Não, porque nós queremos nos divertir”, “A gente não vem na aula porque gosta”.

E no projeto, vocês vem porque gostam?

“No projeto sim”, “No projeto agente tem escolha”.

Mas se vocês já disseram que a aula ou é vôlei ou então futstreet. Qual é a escolha?

“A professora escolhe as atividades e nós podemos escolher uma”

Então no projeto a professora apresenta duas atividades e deixam vocês escolherem uma delas? E na Educação Física o professor chega na sala e determina o que vai ser naquele momento?

“Sim, determina e pronto” (fala do grupo).

E em nenhum momento existe uma conversa dos professores para estabelecer conjuntamente com vocês o que será ensinado em cada ano?

“Não acontece, quando o professor está irritado é só futebol”.

Quais são as noções e conhecimentos que vocês possuem em relação à Educação Física?

“Educação Física puxa mais pra saúde, mais que o projeto”, “Nesse ano teve tipo uma pesquisa sobre altura, peso, testes físicos pra saber como agente está”.

Depois que coletaram todos os dados, o que aconteceu com os resultados? Foram divulgados para os alunos?

“Não, até agora não falaram nada”.

Foi explicado para vocês qual seria a finalidade dessa atividade?

“Não, apenas falaram que era importante”.

Vocês comentaram muito a respeito de se ter liberdade de escolha. Se fosse possível o que vocês mudariam no projeto?

“Ter mais tempo”, “Mais aulas”, “Mais dias na semana”.

Vocês só mudariam isso? As outras coisas estão bem assim?

“Às vezes a professora se atrasa, isso não é legal”, “Muitos alunos não participam”.

E na Educação Física, o que vocês mudariam?

“Fazer só quando tem vontade”.

Mas no projeto vocês fazem só quando querem?



“Não, se faltar a professora puxa a orelha”, “É que a aula de Educação Física é chata”.

Tudo bem, a aula é chata. E o que vocês fariam pra que a aula fosse legal?

“Poder escolher os professores”, “Escolher também o que fazer”.

Escolher o que fazer poderia ser junto com os professores?

“Poderia, mas eles não deixam”.

Vocês nunca disseram para os professores? Nunca comentaram que gostariam de participar da elaboração do que vão aprender durante o ano?

“Eles são rigorosos”, “Eles não gostariam de conversar”, “Moro muito longe, tenho que vir para a escola duas vezes no dia que tem aula de Educação Física”.

Registramos que a as aulas de Educação Física ocorrem fora do período.

Vamos pensar que nesse momento vocês terão o poder de escolher como serão as aulas de Educação Física em 2010.

Diante disso qual é o recado que vocês gostariam de deixar para a escola?

“Que não existisse escola”, “Aprender no youtube”, “Conversar com os professores”.

Agora para finalizar nosso trabalho gostaria que vocês falassem sobre o que significou para vocês ter participado desse momento?

“Foi uma oportunidade de falar tudo o que não podemos falar para o professor”, “Poder se expressar e ser ouvido”, “Os professores não falam nada só olham pra você. Isso não tem como”.

Os professores da escola e do projeto são assim?

“Do projeto é menos rigoroso”, “É mais tranqüila e tem mais intimidade”.

Agradecemos a participação do grupo e encerramos a atividade.

### **7.3.2. Grupo 2 – Transcrição dos alunos que não participam do projeto.**

**Duração: 27 minutos**

**Participantes: 10 alunos entre 6ª e 8ª série, sendo 5 do sexo feminino e 5 do masculino.**

Utilizando a mesma técnica de coleta de dados do grupo anterior nossa idéia foi tentar buscar depoimentos de diferentes grupos, a fim de ampliar as possibilidades de leitura, interpretação e representação que os alunos possuem a respeito do mesmo objeto.

Iniciamos com a apresentação pessoal dos componentes de forma objetiva. Em seguida realizamos comentários gerais sobre nosso objeto de pesquisa e considerações a

respeito da técnica de coleta de dados escolhida para nossa intervenção. A curiosidade por parte dos alunos a respeito do que seria desenvolvido também foi fator significativo na atividade.

Nossa primeira questão para o grupo foi a seguinte:

Vocês sabem que existe na escola um projeto de iniciação esportiva realizado por uma Ong?

“Nunca ouvimos falar”

Já tem dois anos que o projeto é desenvolvido na escola, com o tema central das aulas voltado para a modalidade de voleibol? Vocês conhecem?

“Já sei é o projeto Avanço (nome fictício)”.

Projeto Avanço todos conhecem e, o que vocês pensam desse projeto?

“É muito legal”

Alguém sabe explicar como faz pra participar ou já tentou participar do projeto?

“Eu tenho bastante interesse, mas não posso porque não tenho RG”, “Eu tentei mas não deu, tinha que ter entrado no começo”.

Pelo que tenho acompanhado existem poucas pessoas participando do projeto. Vocês sabem quantas vagas existem para cada grupo?

“A única coisa que sabemos é existe o projeto e que não tem vaga”.

Vocês foram conversar com a coordenação da escola ou com a professora do projeto para obterem mais informações a esse respeito?

“Fui falar com a professora do projeto, ela me disse que eu perdi o prazo”.

Qual era o prazo? Estava definido para todos?

“Foi no meio do ano”

Depois disso não abriu nova possibilidade de ingresso no grupo?

“A professora falou que só terá vaga no próximo anos”, “Fica cheio, por isso tem que ta no grupo desde o início”.

Vocês acham que não tem vaga ou alguém falou isso?

“A professora falou”

Vocês conhecem algum amigo ou amiga que participa do projeto?

“Meu irmão participava no ano passado”, “O menino da minha sala participa”, “Lá na sala tem bastante”.

Eles comentam alguma coisa? O que vocês pensam a respeito?

“Eu acho que talvez seja bom”.

Se você pensa que é bom, gostaria de participar?

“Sim, mas eu não falo com os outros pra participar”.

Se vocês querem participar, porque não vem conversar com os responsáveis?

“Acho que porque agente não sabe com quem falar”.

As informações a respeito do funcionamento do projeto são claras?

“É só vim aqui na escola de quarta e sexta às duas horas e falar com a professora”.

Essa informação está disponível para todos os alunos?

“Nem todo mundo sabe disso”, “Eu não sabia”.

Vocês acham que o processo de informação deveria ser melhorado?

“Sim, todo mundo tem que ter direito”.

Como podemos melhorar isso?

“Colocar cartaz no pátio com tudo”, “Anotar o nome de que m se deve procurar com dia e horário”.

Então vocês em grande maioria se pudessem e tivessem a informação gostariam de participar do projeto?

“Todos responderam que sim”.

E quais benefícios vocês acham que teriam participando do projeto?

“Diversão e um monte de coisa”, “Participar de campeonato”, “Melhorar o jeito de jogar vôlei”, “Melhorar a saúde, porque é importante o exercício físico”.

Falando em exercício físico, vamos falar um pouco das aulas de Educação Física, porque mesmo vocês não participando das atividades do projeto, como a Educação Física é obrigatória todos vocês vem para a Educação Física, correto?

“Todos concordaram”

Então o que vocês pensam sobre Educação Física?

“São exercícios pra melhorar o corpo e a saúde”, “Ajuda no desenvolvimento do cérebro”, “É só ganhar nota”, “Discordo, porque não é o certo, Educação Física é pra gente aprender mais”, “Tem muita gente que nem sabe o que é Educação Física, eles nem vem pra aula”, Educação Física é como qualquer outra matéria, Português, Matemática”.

OBS. Os alunos não possuem conceito a cerca do que é Ed. Física.

Quais outros conhecimentos e manifestações podem constar nas aulas de Educação Física?

“A aula ser boa e ter outros esportes, basquete, vôlei, handebol”.

Mas porque, não tem outros esportes?

“Quase sempre é igual, teve um ano que passou handebol a maioria das vezes”.

Quando vocês percebem que as aulas estão muito focalizadas em uma coisa vocês conversam com o professor?

“Agente fala e eles dizem que cada mês é uma coisa”, “Eles falam que se vim bastante pessoa da pra jogar futebol, com pouca gente não tem como”.

E quando que resolveu que ia ser futebol? Teve um planejamento?

“Depende de cada professor”, “A minha professora cada mês ela dá uma coisa diferente, vôlei, handebol, futebol”.

Cada mês ela dá uma coisa diferente. E o que vocês acham disso?

“É bom que agente aprende um pouco de cada coisa”, “Agente já sabe o que vai acontecer, já vai com a roupa certa”.

E a participação de vocês nas aulas como ocorre?

“Às vezes agente tá a fim de fazer, outras coisas às vezes não dá pra fazer”, “O horário é muito cedo”, “Eu queria que fosse a tarde, muito cedo é ruim pra acordar, é muito sol, é muito frio”.

Se vocês pudessem comentar a respeito das aulas o que diriam, é muito boa, é regular, é ruim?

O que vocês me contam a esse respeito?

“Depende de quem quer aprender”, “Tem gente que só fica sentado”, “Os alunos tem medo de jogar, não é que não sabe, tem medo de errar”, “Às vezes não é medo, é mais preguiça, tem gente que às vezes tá cansado, tem gente que não faz nada”.

O que os professores fazem pra ajudar as pessoas que tem medo de jogar?

“Nada, deixa eles sem fazer nada”.

Os alunos alegaram nunca ter visto as atividades do projeto acontecendo. Diante da afirmação, perguntamos o que eles achavam melhor, as atividades do projeto ou as aulas de Educação Física?

“Mesmo sem conhecer todos disseram que as atividades do projeto são melhores”.

Porque vocês acham que o projeto é melhor se vocês não participam do projeto e ainda afirmaram não ter visto nenhuma atividade pessoalmente?

“Você vê gente nova”, “Eu acho que é melhor as aulas de Educação Física, porque no projeto ensina só vôlei e nas aulas de Educação Física você aprende várias outras coisas, você não aprende só uma modalidade”.

Insistimos com a questão. O que levam vocês a preferir o projeto sendo que vocês nem conhecem o que ocorre nele?

“Pelo que o povo da sala me fala”, “Pelo o que eu vejo, eu vejo o pessoal treinando”, “Eu conheço as pessoas que treinam e pelo o que elas falam eu acho que é legal”, “Eu gosto, porque tudo o que fala de esporte eu gosto”, “O projeto é mais legal porque tem competição”.

Mas na Educação Física também não tem essa proposta?

“Tem, mas não é igual”, “A Educação Física pode ficar boa igual ao projeto, se os alunos se interessarem mais e se esforçarem na aula de Educação Física”.

Se o que vocês possuem é a Educação Física e nós sabemos que ela é currículo. Ou seja, a Educação Física é obrigatória, sempre vai ter. O projeto não é currículo ele pode acabar. Diante disso para que possamos construir uma Educação Física como algo bacana, interessante e legal para vocês, o que vocês acham que é necessário mudar para a Educação Física ser uma coisa bacana, como é o projeto que vocês nem conhecem?

“Tem que ter mais união”, “Todos tem que se esforçar pra ganhar o troféu, na Educação Física deveria ser a mesma coisa”.

Mais é necessário ganhar troféu pra ser legal?

“A questão é que a maioria das pessoas pensam desse jeito, no projeto eles gostam porque vão ganhar troféu, no projeto todo mundo se esforça e na Educação Física é só uns e outros”

O que vocês acharam desse momento, onde vocês puderam opinar expondo seus pontos de vista a respeito da Educação Física e do Esporte?

“A minha expectativa é que os alunos trabalhem em união e que as aulas de Educação Física fiquem bem melhor”.

Para melhorar as aulas só os alunos devem se dedicar mais?

“Não, também tem que ter empenho dos professores”, Todos no grupo concordaram com esse depoimento.

Como não houveram outras contribuições encerramos a atividade.

### **7.3.3. Grupo 3 – Transcrição dos professores de educação física da escola**

**Duração: 59 minutos**

**Participantes: 3 Professores, sendo 1 do sexo masculino e 2 do sexo feminino.**

Para esse grupo a técnica de coleta de dados retomou o Grupo Focal, mesmo sendo um grupo reduzido, o interesse na participação gerou posicionamentos interessantes.

Iniciamos com comentários gerais sobre nosso objeto de pesquisa e considerações a respeito do método escolhido para nossa intervenção. Esclarecemos que os professores deveriam sentir-se a vontade e intervirem sempre que tivessem contribuições a respeito do tema desenvolvido. Sendo importante o detalhamento de suas argumentações a fim de contribuir com o processo de reflexão a cerca da inserção do projeto esportivo na escola e das aproximações e distanciamentos gerados a partir dele nas aulas de Educação Física. Percebia-se uma grande necessidade dos professores em falar a respeito do tema em questão, por todo o contexto que envolvia a presença do projeto na escola.

Realizamos um breve comentário dos relatos dos alunos levantando os pontos que julgamos ser relevante para a conversa com os professores. Os professores se mantiveram atentos ao depoimento para também entenderem melhor a proposição da pesquisa. Esclarecemos também que nosso foco na conversa proposta visava entender melhor quais eram as representações que os professores tinham do projeto e das aulas de Educação Física, considerando os diversos posicionamentos dos alunos levantados previamente.

Estabelecemos uma questão básica como norte da nossa conversa. Solicitamos que os professores tivessem em mente o currículo da escola e da Educação Física e, pensando nessa premissa propus refletirmos juntos se a presença do projeto auxiliava ou não no bom desenvolvimento do currículo do componente, quais aproximações e distanciamentos são possíveis perceber. Diante desse cenário iniciamos o trabalho levantando a seguinte questão:

Existe um movimento crescente no plano nacional de se inserir projetos sociais esportivos nas escolas públicas, localmente vocês vivem isso na prática. O que vocês pensam a respeito dessa ação política global e localmente da existência de uma ação dessa natureza aqui na escola.

Prof. 1 – “Inicialmente recebemos a informação da possibilidade do projeto pela coordenação da escola. Ela mencionou que seria um projeto para desenvolver a modalidade de vôlei por intermédio de uma ONG e, que os alunos seriam atendidos no horário contrário das aulas regulares e também não bateria com as aulas de Educação Física. Achei a idéia muito bacana

em função de ampliar as possibilidades para os alunos. Nossa escola já possui um histórico de participar de competições, de desenvolver as modalidades esportivas, então isso tudo viria de encontro ao trabalho da Educação Física. A nossa expectativa era que o projeto estaria ajudando nas nossas aulas, mas com pouco tempo tudo caiu por terra, porque todos os professores aqui trabalham na mesma linha e o trabalho no projeto ocorre de forma desarticulada”.

Mas em relação a esse conceito global “Projeto Esportivo na escola” o que você pensa?

Prof. 1 – “Acho muito legal e importante”.

Só que aqui na escola você pensava certas coisas que na prática não aconteceu?

Prof. 1 – “Exatamente, fugiu totalmente da nossa área, uniforme, ônibus e outras coisas que não temos acesso”.

Pessoal, fiquem a vontade para falar a respeito desse tema. Aproveito pra fazer mais uma provocação. A professora comentou que acha importante a vinda de projetos esportivos para a escola e também que essa ação aqui na escola não tem funcionado muito bem.

Diante disso e partindo da premissa que os projetos são idealizados por pessoas que estão fora da escola, logo não conhecem o contexto escolar. Como seria possível fazer que algo de fora da escola chegasse para contribuir com o trabalho dos professores que aqui estão e com o projeto da escola?

Prof. 2 – “Primeiramente deveria haver um diálogo com a escola através da coordenação, direção e professores para conhecer a realidade do ambiente escolar de cada lugar. Nesse caso como é um projeto esportivo é necessário dialogar com os professores de Educação Física para que se ajuste as ações e ninguém saia prejudicado”.

O professor está dizendo que primeiramente deve haver um combinado?

Prof. 2 – “Um diálogo, não sei se é bem um combinado porque a proposta do projeto pode ser diferente da nossa, mas independente disso é necessário o diálogo”.

Pensando nisso, vamos considerar que os autores que discutem currículo numa visão sociológica vão nos dizer que tudo o que ocorre na escola e até fora dela é currículo. Então o intervalo é currículo, o atendimento na secretaria e no portão de entrada, a forma que servimos a merenda, o jeito que organizamos a reunião de pais, enfim, tudo isso é currículo. Pensando dessa forma o projeto esportivo também é currículo, considerando tudo isso se eu for pensar estrategicamente agora no final do ano que o currículo dessa escola vai contemplar certas coisas e existe uma proposta de projeto externo que é muito interessante, mas não

dialoga com as premissas que a escola estabeleceu para o currículo. Será que isso deve entrar na escola?

Prof. 3 – “Acho que especificamente o projeto, seja ele o “*Avanço*” ou qualquer outro projeto dentro da área de Educação Física que se possa desenvolver dentro da escola, não apresenta nenhum problema. Eu acho que como a colega falou no início a proposta é interessante, em relação ao voleibol eu tenho uma imagem bastante positiva que é ótima pra trabalhar a parte pedagógica e também disciplina. Eu vejo isso no dia a dia, percebo que os alunos que se interessam pelo vôlei, não pela modalidade em si, mas pela cultura que a modalidade traz são pessoas mais tranquilas”.

Prof. 2 – “A primeira coisa que eu quero colocar é a seguinte, quando alguém vem pra escola, ela está ocupando um espaço que a rede pública está deixando aberto. Por outro lado, se a rede pública deixa esse espaço aberto é porque não está dando conta. Por exemplo, está abrindo espaço pra ONGs, nós percebemos em diversos espaços da sociedade esse tipo de abertura. Quem vem da ONG tem a sua intenção por traz da ação, essa intenção pode ser favorável ou não, dependendo de como será implementada. Então, inicialmente nós criamos uma expectativa de que será bom, por conta do que as pessoas nos falam. Hoje eu já discordo, eu penso que esse espaço que eles estão utilizando quem tem que utilizar somos nós. E agente tem condições pra fazer isso, já existe um espaço legal que nos permite desenvolver esse tipo de ação”.

Então o professor quer dizer que se de fato o treinamento esportivo, a dança, o teatro, etc, for importante para a escola e para o currículo, a prefeitura deveria viabilizar estas ações com o funcionalismo público?

Prof. 3 – “É isso mesmo, é isso que eu venho discutindo com os colegas, podemos ampliar a carga horária dos professores da casa ou até contratar professores para esse fim se isso for importante”.

Considerando o depoimento do professor. E se for dessa forma é mais fácil ou mais complicado alinhar as atividades do projeto com as atividades da escola?

Todos – “Com certeza seria bem mais fácil”.

Por quais razões vocês pensam isso?

Prof. 3 – “Primeiro, você já conhece os alunos, a realidade da escola e seu currículo, assim teremos mais facilidades até pra administrar os conflitos que vão ocorrer durante o processo”.

Prof. 1 – “Facilitaria muito pra se adequar os horários, o contato com os professores, isso traria uma dinâmica melhor”.



Prof. 2 – “Eu acho que aconteceria uma integração melhor do grupo em todos os sentidos quando o projeto é da escola. Se a pessoa já está inserida na escola, conhece o sistema educacional, participa do dia a dia da escola, das reuniões, conhece a comunidade. Tudo isso me parece que fica mais fácil de ser articulado e acolhido pela escola”.

Bom, vamos reforçar que não é nossa intenção falar contra ou a favor do projeto. O que pretendemos na pesquisa é entender de acordo com os diversos posicionamentos o que é melhor para o currículo e conseqüentemente para a escola e para os alunos. Diante disso, vamos pensar em duas frentes, a primeira que vocês já até comentaram comigo informalmente da conta que vocês já solicitaram reunião com a coordenação para entender melhor o funcionamento do projeto, reivindicaram que ele passe pelo conselho de escola para ter sua anuência, etc. A outra seria um movimento para que os professores da escola mediante apresentação de projeto específico assumissem esse trabalho.

Vamos pensar na possibilidade de que nada disso de certo e que a escola terá que continuar contando com a presença de um projeto externo, esse que aí está ou outro qualquer. O que a escola e vocês professores podem fazer para que isso não se perpetue como uma ação desarticulada do trabalho dos professores e do projeto pedagógico da escola?

Prof. 2 – “Caso isso ocorra, teremos que estabelecer mecanismos que possibilitem o diálogo e o acompanhamento. Sugiro um calendário de reuniões periódicas”.

Prof. 3 – “Concordo, mas isso deve ocorrer desde a apresentação do projeto. O projeto deve ser apresentado para toda a equipe escolar, não só para o coordenador, professores de Educação Física, diretora da escola. Também deve utilizar os trâmites legais, passar pela aprovação do Conselho de Escola, convidar as pessoas que não fazem parte do conselho, mediante isso o projeto deve ser aprovado, em função disso que agente fala que pode ser, desde que seja analisado.

Prof. 2 – “Nesse caso que você está falando, o projeto já está aprovado nós não vamos ver se ele deve ou não ocorrer na escola, isso já está acertado. Então é necessário expor o projeto para o máximo de pessoas da escola, direção, professores, comunidade, todos tem que ter ciência do que se trata o projeto e o que é que vai acontecer. Também é muito importante o agendamento de reuniões periódicas pra se avaliar o andamento do projeto, não basta colocar o projeto na escola e largar ele funcionando de lado sem nem ter idéia do que é que está acontecendo. Não que a intenção seja fazer uma avaliação pessoal do projeto, mas a escola, a direção, a coordenação, necessita fazer isso pra poder demonstrar como as coisas estão andando.

E no caso particular desse projeto que existiu na escola uma apresentação? É realizado acompanhamento e avaliação das ações?

Prof. 2 – “Não foi feito em nenhum momento”.

Prof. 1 – “Cabe também dizer que o acompanhamento é muito importante”.

E quem é que tem acompanhado as ações desse projeto?

Todos – “Ninguém”.

No entendimento de vocês quem deveria acompanhar?

Prof. 1 – “A direção e a coordenação, principalmente”.

E desse projeto especificamente, o que vocês conhecem?

Prof. 2 – “Não sabemos absolutamente nada”.

Prof. 1 – “Agente sabe alguma coisa pelos alunos, às vezes eles comentam sobre alguns eventos”.

Prof. 2 – “Nas aulas os alunos comentam que vão jogar, mas nunca é nada específico. Apenas eles dizem que vão jogar em algum lugar de vez em quando”.

E a respeito da existência de um documento escrito que orienta a proposta pedagógica do projeto e o referencial teórico que apóia suas ações, vocês possuem algum conhecimento?

Prof. 3 – “Nós gostaríamos de saber, mas não conhecemos nada nesse sentido, se existe nunca vimos. Porém pelo pouco que consegui observar até hoje eles tem o hábito de trabalhar alguns valores como respeito, não visar muito a competição, etc. Essa é uma questão que eu já percebi, mas nunca foi apresentado pra nós. Eu acompanhei por conta de estar sempre olhando, algumas aulas do projeto que batem com o horário que eu estou na quadra, de vez em quando converso com a professora na nossa sala.

Prof. 2 – “Até o horário do projeto é complicado, existe muito atraso. Os alunos ficam perguntando pra nós e nem sabemos como funciona as coisas no projeto.

Vocês me falaram que tentaram um contato junto à coordenação para obter esclarecimentos. Qual foi o retorno que conseguiram a esse respeito?

Prof. 3 – “Ela fez uma fala muito superficialmente que não conseguiu esclarecer nada”.

Ela quem?

Prof. 3 – “A coordenadora do projeto veio até a escola após contato com a coordenação pedagógica da escola para participar de uma reunião de esclarecimentos, porém continuamos sem saber de muita coisa”.

Prof. 1 – “Existe também uma grande rotatividade dos professores, no mesmo ano eles trocam mais de uma vez”.

As pessoas que saem comentam os motivos? Está ligado ao salário, mudança de local ou uma estratégia do próprio projeto?

Todos – “Não, ninguém comenta nada, simplesmente aparece um professor novo que se apresenta como professor do projeto”.

Então vocês não ficam sabendo o por que da troca?

Prof. 2 – “O que parece é um pouco de descaso, pois qualquer pessoa pode aparecer com uma camiseta e se dizer professor do projeto”.

Prof. 1 – “Outro dia apareceu uma pessoa e falou para os alunos entrarem na sala e pegar o material. Então eu perguntei quem era ela, imediatamente me respondeu que era do projeto. Então insisti perguntando, mas você é o que? E ela respondeu que era estagiária de Educação Física”.

Podemos então considerar que nem sempre as aulas são ministradas por professores de Educação Física?

Prof. 3 – “É isso mesmo, inclusive muitas vezes eles desenvolvem as aulas sozinhos”.

Prof. 1 – “Ninguém controla a frequência do professor, utilização do material, tudo rola muito solto e a vontade”.

Prof. 3 – “Não sei nem se existe um controle de alunos. Inclusive, durante minhas aulas eu observava que entrava algumas pessoas pra participar das aulas que sequer são alunos da escola”.

Diante desse nosso bate-papo vocês acham que estas atividades se articulam de alguma forma com as aulas de Educação Física que vocês desenvolvem?

Prof. 2 – “Eu não posso dizer nada, porque na verdade não conheço as atividades”.

Alguém tem outras contribuições a esse respeito? Ou ninguém conhece as atividades do projeto?

Prof. 3 – “Essa é uma questão que tenho questionado desde o começo, porque eles usam o nome do voleibol, não sei por qual razão. Eles usam o voleibol e o nome da Ana Mozer (talvez seja melhor de uma atleta). Mas não é possível constatar o desenvolvimento do esporte nas aulas, uma vez eu até questionei perguntando ao professor que se eles utilizam o nome do voleibol, seria esperado que os alunos apresentassem alguma qualidade em relação as técnicas do jogo. A professora então me respondeu que o objetivo não era desenvolver tecnicamente o voleibol, muito menos a competição. Então argumentei que achava estranho e considerava o

fato como uma certa contradição, pois no da reunião a coordenadora do projeto mencionou que o nome da organização é Instituto Esporte e Educação. Então eu falei para a professora que se eles utilizam o esporte como um apelo pra trazer os alunos para o projeto e o objetivo não é desenvolver a modalidade, não deveria divulgar a modalidade como foco do projeto. Então agente percebe que tem dia que a professora chega na quadra e desenvolve um jogo de futebol, outro dia distribui umas bolas de borracha pra recreação e por aí vai. Não estou questionando que o objetivo deveria ser formar equipe, minha questão não é essa. O que considero importante é entender o que é que está por trás da ONG. Toda ONG tem um interesse por trás e quando ela vai se utilizar do espaço que foi deixado pelo poder público, cabe a comunidade escolar analisar muito bem esses interesses”.

Prof. 2 – “Realmente temos que perguntar: qual é o objetivo da ONG? O que eles pretendem na escola? Por isso, se não existe uma integração e uma apresentação do que vai significar o projeto na escola, fica todo mundo perdido”.

A fala de vocês me faz recordar que a professora do projeto mencionou que a proposta pedagógica do projeto se alinhava à proposta da Educação Física. Ela comentou a respeito das Dimensões dos Conteúdos, a valorização da cultura local, etc. Ou seja, ela acredita que o trabalho desenvolvido no projeto se alinha ao trabalho da Educação Física escolar. O que vocês pensam disso?

Prof. 2 – “Houve uma vez que eu recebi uma resposta de uma das professoras bem curiosa. Nem me lembro qual foi a pergunta, mais o interessante é a resposta. Ela me disse assim: “Olha o projeto foi aprovado pela direção e pelo conselho”.É como se ela me dissesse assim – Porque que você está perguntando? Pois se faz parte da proposta pedagógica a partir do momento que a Prefeitura acolheu esse projeto, então porque que um professor vai querer questionar. Eu senti isso, porque que eu vou questionar alguma coisa se a prefeitura já homologou. Quando ela me respondeu isso, eu pensei – é mesmo e agora?”.

Bom, mas na verdade pelo que vocês já contaram o projeto não está aprovado pelo Conselho e não consta no Projeto Pedagógico da escola. Pode ter sido aprovado no início, mas atualmente está funcionando sem essa anuência. É isso mesmo ou falta alguma informação?

Prof. 1 – “Em nenhum momento foi aprovado pelo Conselho e também não está previsto no Projeto Pedagógico da unidade”.

Então ele veio para a escola como uma articulação entre a Diretoria de Ensino, a Direção e Coordenação da escola e a Coordenação do Projeto. E está funcionando assim até hoje?

Prof. 3 – “Pelo o que eu sei ele foi criado quando a prefeitura instituiu o projeto São Paulo é uma escola. Nessa época muitas ONGs entraram na Rede Municipal de Ensino, inclusive esse instituto que atua aqui, nesse período algumas escolas que demonstravam interesse tinha os projetos encaminhados para ser desenvolvidos na escola. Quando você pergunta se o projeto se alinha com a Educação Física da escola, em alguns aspectos eu acho que sim, mas a grande questão que se coloca é que as coisas entre o projeto e a Educação Física não dialogam. Um exemplo disso é que a cabeça do aluno fica dividida entre esses dois momentos na escola, o aluno chega para as nossas aulas e percebe um ritmo, um movimento, depois nas aulas do projeto ele percebe outras coisas caminhando em direção diferente. Isso faz com que o aluno fique em contradição”.

Diante do posicionamento do professor eu gostaria de colocar que tanto os depoimentos dos alunos, como da professora do projeto dão conta de que a Educação Física é adjetivada como imposição, prova, chatice, etc. E o projeto está relacionado com o prazer, a diversão, o diálogo. Pensando nisso, olha como o projeto interfere na representação que os alunos fazem da Educação Física, inclusive os alunos que não participam do projeto deram seus depoimentos nessa mesma direção. O que vocês pensam sobre isso?

Prof. 2 – “Nesse posicionamento conseguimos perceber claramente dois posicionamentos bem diferentes. Agora, é necessário considerar que o que é legal e o que é chato para o aluno, pra mim, pra você é uma coisa muito subjetiva. Por exemplo, o que é chato para o aluno? Ser disciplinado. E ser disciplinado pra nós professores será que é chato? O que é legal para o projeto? O que é disciplina para o projeto? A disciplina ocupa um lugar de peso na educação ou vamos esquecer a disciplina e educar informalmente? Como fica tudo isso?”.

Considerando o fato de que o contexto em acontece as aulas do projeto é diferente do contexto que acontece as aulas de Educação Física, por isso a caracterização de educação formal e não formal. Porque será que o projeto figura na cabeça dos alunos como algo prazeroso, mesmo quando dissemos que a Educação Física escolar possui suas obrigações previstas na legislação e no currículo?

Prof. 2 – “O que será que os alunos responderiam se você perguntasse a eles do que eles gostam mais, das aulas de Educação Física ou de matemática? Temos que perceber que diante dessa comparação os posicionamentos poderiam mudar”.

Essa provocação é importante porque os alunos quando questionados responderam com as representações que eles possuem sobre o projeto e sobre a Educação Física, mesmo não

entendendo muito bem as razões objetivas que tornam as duas coisas tão diferentes, eles inferem que um (o projeto) é melhor do que o outro (a Educação Física). O que vocês pensam disso?

Prof. 2 – “Bom é obvio que como professora de Educação Física dessa escola eu vou fazer um posicionamento a favor da Educação Física, mas que não por isso contra o projeto. Ainda acho que a forma que as perguntas foram feitas levam os alunos a trazerem determinadas respostas. É como eu te falei se você perguntasse de outra forma, comparando as disciplinas por exemplo, as respostas seriam outras. Então pra mim isso é relativo e não responde muita coisa, pessoalmente essa é uma pesquisa que fica limitada. Por isso tudo nós não vamos poder julgar as respostas”.

Concordo com você que a pesquisa será limitada, até porque quando descobrimos certas coisas, outras tantas surgem sem respostas. Porém, nosso grande objetivo é tentar entender em que medida as coisas que estão na escola interferem naquilo que os alunos pensam. Com certeza se tivéssemos mais tempo para ficar observando e conversando com os alunos e professores, outras coisas poderiam surgir. Mas temos que pensar que quando os alunos falam as coisas é porque eles estão formando suas representações sobre elas e um comentário que apareceu de forma recorrente na fala dos alunos é que no projeto eles tinham escolha e nas aulas de Educação Física não era assim. Diante disso, como acompanhei as atividades do projeto eu pude questioná-los sobre essa suposta escolha que via de regra já estava definida pela professora. A respeito da Educação Física eu perguntei a eles se no início do ano eles dialogaram com seus professores a respeito do currículo a ser desenvolvido no ano. Então eles responderam que não, pois tinham medo e não seriam ouvidos. Por analogia essa situação lembra um pouco o posicionamento de vocês em relação ao projeto, quando vocês alegaram que não é possível emitir parecer sobre a proposta pedagógica do projeto por desconhecimento total do documento. Nessa direção, os alunos alegam que na Educação Física tudo é imposto, não existe espaço para o diálogo a respeito do que vai ser adotado como conteúdo de ensino. Pensando nesse posicionamento dos alunos será que se vocês provocarem o diálogo essa situação não pode ser diferente?

Prof. 2 – “Eu acho que isso já acontece. A questão que pra mim é importante tem haver com os momentos que eu cheguei aqui e tive que lidar com os alunos e eles tiveram uma postura inadequada para a aula, comportamento que tem haver com sua participação no projeto e essa informalidade. Por isso é que eu acho que o projeto leva as coisas para caminhos totalmente diferentes da proposta da escola”.

Por que será que os alunos pensam que no projeto tudo é legal, informal e aberto e na Educação Física é imposto, obrigação com falta de diálogo?

Prof. 2 – “Isso é engraçado, realmente porque será que eles pensam assim, vocês tem alguma idéia?”.

Prof. 3 – “Eu acredito que está relacionado com estas coisas de não ter obrigação, não ter nota, não existe um controle de frequência, o aluno fica com a sensação de descompromisso, não existe uma linha pré-definida”.

Prof. 1 – “Eles podem fazer o que quiser e na aula de Educação Física não é assim

Prof. 2 – “Eles vem aqui pra jogar vôlei que é uma ação única e direcionada”.

Prof. 3 – “Também pesa o fato de existir a obrigatoriedade, porque na Educação Física quer queira ou não, mesmo aqueles alunos que não gostam muito da disciplina sabem que tem que vim, por conta das questões legais. Já no projeto o aluno vem se quiser, não existe obrigatoriedade nenhuma. Pelo o que eu sei a forma de selecionar os alunos ocorre no começo do ano através de cartazes ou passando nas salas. Os alunos interessados, que são poucos freqüentam as aulas, mesmo assim a freqüência é baixa ao longo do ano e nós temos que trabalhar com diversas turmas todas com pelo menos 30 alunos”.

E existe um acompanhamento da escola do número de alunos participantes do projeto? Durante a conversa com a professora do projeto ela mencionou que existiam duas turmas com quarenta vagas cada. No período de observação eu pude constatar que o número máximo de alunos nunca ultrapassou dezesseis por turma. Como fica essa questão, considerando que muitos alunos disseram ter vontade de participar, mas não existir vagas.

Prof. 3 – “Nós nem sabemos qual é o processo realizado para a escolha desses alunos. Será que se existisse uma integração maior e o projeto de fato estivesse inserido no projeto pedagógico da escola, nós não poderíamos auxiliar na captação desses alunos? Para isso agente precisaria saber certinho, qual é a função do projeto, o que ele pretende levar para os alunos se eu sei tudo isso eu e os outros professores vamos encaminhar os alunos que tem mais necessidades dessa proposta, considerando as dimensões conceitual, atitudinal e procedimental que a própria professora falou que é a base do projeto. Isso é importante porque agente sabe que tem alunos que apresentam mais dificuldades nesses aspectos. Mas, como não existe esse diálogo nem integração não temos como contribuir”.

Prof. 2 – “Se a participação é tão aberta assim, vem quem quiser, divulga por cartazes, os alunos ficam numa fila de espera, os que freqüentam podem fazer o que querem, etc. De que forma então eles conseguem melhorar a parte pedagógica, desenvolver valores. Como isso é

possível? De repente o aluno vem um dia, falta na outra semana e assim vai desenrolando. Qual é a contribuição dessa ação para a escola? Eu não consigo enxergar nada. Agora se eu estiver enganada, vamos mudar o sistema da escola, vamos deixar tudo a vontade que talvez seja melhor”.

Prof. 1 – “Nós já pensamos em fazer uma divisão por modalidade, assim cada professor desenvolve apenas uma atividade no ano com diferentes turmas, os alunos escolheriam o professor e viria para as aulas”.

Pensando assim, a prefeitura também poderia contratar os professores que quisesse. De repente nós nem seríamos necessários aqui, certo?

Prof. 2 – “É exatamente isso, porque se assim está funcionando nós temos que rever tudo, vamos enviar um documento pro secretário, pro prefeito e dizer que tem que mudar tudo. Esse negocio de fazer chamada, provas, trabalhos, projeto pedagógico, uniforme, merenda, isso não está levando a nada. Os alunos conseguem melhorar em todos os aspectos de outra forma, atuando apenas naquilo que eles tem interesse. Em relação a disciplina, nós podemos estar totalmente equivocados a esse respeito”.

Mas para que e para quem está funcionando? O que pretende estratégias como essa?

Prof. 3 – “Como eu falei anteriormente as ONGs possuem seus interesses e nem sempre nós conseguimos enxergar quais são, mas parece que desse jeito está funcionando pra eles”.

Então nesse contexto, nós poderíamos dizer que existe uma articulação desse projeto com o projeto pedagógico da escola e com o currículo da Educação Física?

Prof. 2 – “Com essa pouca visão que eu tenho a respeito do projeto, ou seja, quase nada. Essa visão baseada sem nenhum fundamento do projeto, eu não tenho o documento pra ler e entender, não existe nenhum diálogo nem integração eu acho que não tem nada haver com a Educação Física e nem com o projeto pedagógico da escola”.

Prof. 3 – “Eu acho que é complicado agente falar de algo que não temos conhecimento. Mas eu acredito que deve ter algum valor, pois tem significado pro aluno. O aluno constituindo uma significado ele está construindo identidade e isso faz parte do currículo. Só que da forma que está sendo desenvolvido agente desconhece e não da pra defender, e isso não deveria ser assim”.

Prof. 2 – “Por isso que eu estou dizendo que o que eu conheço do projeto, que é nada, me leva a chegar a conclusão de ser totalmente oposto à proposta da escola”.



A manutenção do projeto para 2010 está dependente da aprovação do Conselho e de alguma maneira vocês estarão representados nesse fórum, ou por meio de uma participação direta ou uma representação dos pares que deverão ter ciência de todo esse contexto para poder opinar conscientemente a respeito. Diante de tudo isso que já conversamos qual seria o posicionamento dos professores de Educação Física da escola, o que deve haver para ser aprovado, ou ainda se for o caso porque não deve ser aprovado?

Prof. 2 – “O primeiro ponto a considerar é a questão da ocupação do espaço, pois como agora nós temos a condição de trabalhar com projetos, possibilidade que não existia antes. Isso também serve para o espaço físico, porque se nós vamos ter a condição de desenvolver essas atividades de treinamento não vai sobrar espaço para o trabalho de outros grupos externos a escola. Aliás eu acho até que vai faltar espaço pra nós, porque existem duas quadras apenas e não tem como realizar um projeto de treinamento sem um espaço adequado para esta prática. Você pode até improvisar uma vez ou outra, mas você vai precisar de um espaço específico que é a quadra, com suas marcações e dimensões”.

Prof. 3 – “Como eu já havia colocado no começo da conversa, eles estão utilizando um espaço por conta de que no período em que iniciou o projeto, os professores da escola não tinham a possibilidade de realizar esse trabalho e hoje já existe essa condição. Neste ano de 2009 com o Projeto de Iniciação Esportiva o professor da escola, independente da metodologia a ser utilizada poderá encampar essa atividade. Eu continuo com a mesma opinião sobre esse espaço para projeto, se ele existe, deve ser ocupado prioritariamente pelo professor da rede, pois ele é um funcionário do município e se o município está oferecendo esse espaço de trabalho não é necessário ter ONG pra ocupar esse espaço. Então o professor da rede deve utilizar esse espaço pra atender os alunos da escola, mesmo assim a proposta deve passar pelo Conselho como ocorreu com o projeto de voleibol que começou nesse ano aqui na escola”.

Considerando a fala do professor podemos entender então que no Conselho vocês serão contrários à continuidade do projeto da forma que ele ocorre atualmente?

Prof. 2 – “Concordo com a fala do colega, se existe o espaço nós devemos utilizar e se for assim não será necessário nenhuma ONG externa, nós mesmo fazemos o trabalho”.

Prof. 3 – “Na minha opinião eu acredito que se nós ocuparmos esse espaço, nós vamos agregar muito mais para os alunos e vamos atender mais alunos também”.

Então vocês acham que o mesmo trabalho de atuar com projetos, quando realizado pelos professores da própria escola, ele é mais forte e significativo do que quando é feito por terceiros?

Prof. 2 – “Já iniciais com um grande potencial para se trabalhar, eu acredito que as coisas funcionariam melhor dessa forma”.

Prof. 3 – “Essa questão envolvendo a integração que eu estou falando desde o começo, seria sanada, a mesma coisa ocorreria com o acompanhamento, pois todos nós fazemos horário coletivo e temos contato com a coordenação da escola. Entendo eu dessa forma seria menos conflitante”.

Prof. 2 – “Eu não sei qual é o objetivo do projeto, que por ser uma ONG, por ser algo ligado a uma empresa, traz uma visão bem diferente da escola”.

Prof. 3 – “Isso me faz lembrar dos interesses que estão por trás e nem sempre aparecem para nossa análise. O fato de ter a ONG dentro da escola”.

Prof. 2 – “A atleta que é o símbolo da ONG viveu uma vida inteira competindo pra ganhar medalha, pra ser a primeira e tudo mais. Agora eu não consigo entender a fala negativa da competição que é feita no projeto, os alunos precisam aprender pedagogicamente os fatos envolvidos na competição e não existe nenhum mal nisso.

Quando o aluno pergunta se vamos jogar, agente responde que sim, mas se perder nós não vamos culpar uns aos outros e muito menos querer matar o adversário. Isso já está acontecendo na vida a todo o tempo, não adianta deixarmos de falar disso aqui na escola porque eles fazem isso na rua de casa. O próprio aluno fala que se não for por competição e sim por cooperação, ele vai jogar pra que, ele nem vem. Cabe a nós professores trabalhar essa questão de uma forma que ela contribua na formação do aluno”.

Prof. 1 – “Foi o que ocorreu nos Jogos Escolares nesse ano, nós fomos disputar o terceiro lugar e a professora da outra escola foi embora. Se recusou a jogar porque só vale o primeiro lugar.

Prof. 2 – “É o primeiro lugar que sai na foto, só importa o primeiro lugar. Vai 50 equipes participar e só tem valor o primeiro”.

Bom pessoal, fiquei muito satisfeito com o bate-papo com vocês, agradeço imensamente a participação de todos e para finalizar gostaria que deixassem um depoimento a respeito dessa experiência que acabamos de passar. Para nossa reflexão poderíamos pensar se não seria possível ter provocado situações como essa com a professora do projeto, com a coordenação. Enfim, mesmo o projeto tendo vindo para a escola como uma iniciativa externa, assim que chegou passou a fazer parte da escola e todos nós somos responsáveis pelo que acontece na escola e no currículo.

Prof. 3 – “Nós fizemos isso com um professor no ano passado, mas ele foi embora e tudo ficou perdido. Foi muito proveitoso, conversamos por quase uma hora, perguntamos a ele quais eram os objetivos do projeto para entendermos melhor as coisas, oferecemos ajuda. O professor concordou com nossas ponderações, mas pouco tempo depois ele foi embora”.

Prof. 2 – “Também temos que considerar que a maioria do pessoal que vem trabalhar são estagiários, essa condição faz com que eles tenham um certo receio de se aproximar de nós professores. Em relação as ONGs tem muitos outros lugares que precisam do seu trabalho, acho que elas tem que procurar as associações de bairro, clubes, entre outros.

Finalizamos o encontro com o compromisso de fazer o repasse da pesquisa assim que finalizado o trabalho, incluindo a defesa de encerramento do mestrado. Os professores demonstraram grande contentamento em relação à participação na pesquisa.

#### **7.4. ANEXO D – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA**

Nesse documento segue na íntegra o registro da entrevista com a professora do projeto esportivo social desenvolvido na escola, objeto dessa pesquisa.

Como primeiro ponto gostaria de saber quais foram os critérios que foram utilizados para o ingresso dos alunos no projeto?

“O projeto já está na escola a três anos, foi apresentado para a coordenação da escola e aceito por ela. A partir daí foram abertas as inscrições para os alunos para o Projeto “Avanço<sup>40</sup>”, que inicialmente era apenas de voleibol. Estou aqui desde maio desse ano e participei do momento de transição, enquanto os professores anteriores saíam eu assumia as aulas do projeto. Nesse momento os próprios alunos vinham me perguntar como funcionava o projeto. Fiquei durante duas semanas de quarta e sexta no pátio da escola conversando e informando os alunos.

Podemos considerar então que o processo de divulgação do projeto funcionou “boca a boca”, sem uma sistematização elaborada?

“Foi assim, também chegamos a passar nas salas dando avisos e afixamos folders no pátio”.

A equipe de gestão da escola participou desse momento de alguma forma?

“Não, todas as ações foram desenvolvidas por nós do projeto”.

---

<sup>40</sup> O nome dado ao projeto é fictício para preservar os sujeitos da pesquisa, servindo apenas de uma referência.

Você comentou que a coordenação do projeto solicitou a inclusão do projeto na escola e recebeu a anuência para iniciar as atividades. Em algum momento essa proposta foi levada ao Conselho de Escola para contar com sua aprovação?

“Não, o projeto contou com a anuência da coordenação, inclusive os professores da escola tem reclamado disso, solicitaram até uma reunião para a nova gestão da escola que mudou nesse ano. Todos querem saber a respeito da permanência do projeto na escola”.

Então a permanência do projeto gerou um pouco de conflito?

“Com certeza, a sensação que me dava é que nós estávamos apenas ocupando um espaço. Tinha professor que achava ruim com os alunos, porque eles vem pro “Avanço” e não vem pras aulas de Educação Física”.

E diante disso como ficou o posicionamento dos professores com vocês?

“Ficou complicado, ficou da gente sentar e discutir se o projeto continuava ou não. Aí foi agendada uma reunião, onde participaram o pessoal da ONG, minha coordenação, os professores e a coordenação da escola pra ver se continuava ou não. Como o projeto já estava acontecendo então ficou resolvido que o projeto continuaria ainda esse ano, aí sim ele passará pelo Conselho”.

Então a continuidade em 2010 depende da aprovação do Conselho de Escola?

“Aqui nessa escola ficou definido assim, será necessário a aprovação do Conselho”.

Você comentou um pouco como foi o processo de divulgação para ingresso no projeto. Existem alguns alunos que alegam nem conhecer o projeto, outros alegaram que procuraram participar, mas não tinha vaga disponível. Como é que a organização do projeto lida com essa situação?

“Então, existe um limite de alunos que é no máximo 40 por turma e nós temos duas turmas, totalizando 80 alunos. No começo tinha um grande número de alunos, quando eu entrei as turmas já estavam formadas. Imagino que tenha acontecido isso, são 40 alunos por turma e passando disso existe uma lista de espera. Para controlar o acesso, utilizamos o critério de três faltas sem justificativa para eliminar o aluno e dar a vaga para outro”.

Durante as minhas observações nos últimos quatro meses não percebi nenhum dia com mais de 15 alunos em cada turma, como também pude perceber seus atrasos constantes na chegada da primeira aula. Diante dos fatos apresentados como ficava a questão da divulgação e

captação de novos alunos para completar as turmas, bem como o prejuízo causado pelos atrasos?

“Aí tem captação de alunos, mas esse ano foi tumultuado, porque após as férias teve a gripe suína e outras complicações. Assim, ficamos com os mesmos alunos do primeiro semestre. Em relação ao atraso, ocorre que venho de outro núcleo que é muito longe, por isso a primeira aula sempre atrasa”.

Como o projeto não passou no Conselho, não deve existir um documento escrito aqui na escola. Porém, deve existir um documento que serve de referencial teórico para dar sustentação e apontar diretrizes para o desenvolvimento das ações. Esse documento existe? Você tem ele em mãos?

“O documento existe, mas não tenho ele em mãos. A metodologia do projeto é não só ter a parceria com os professores de Educação Física, mas propor uma ajuda tanto para os professores e para a escola, como também para o próprio projeto que acaba sendo uma troca. Fora isso, trabalhamos muito o jogo, esse é o nosso diferencial, na Educação Física tem aquela parte do exercício e no projeto nós focamos a realização das atividades. Os alunos vão aprendendo através do jogo.

Você comentou que nesse ano a relação com os professores foi meio conflituosa. Diante disso, quais ações são possíveis para ajustar a situação?

“Foram feitos alguns acordos, principalmente em relação à utilização da quadra. Antes nós tínhamos alguns horários de utilização que foi remanejado para um projeto de vôlei da professora da escola. Diante disso tivemos que adaptar outros espaços para realizar nosso trabalho, mas as atividades não deixaram de ser realizadas por conta disso”.

E essa questão envolvendo a quadra foi a mais complicada?

“O grande problema foi espaço, as vezes os professores da escola estavam trabalhando nas duas quadras, ou começava chover, aí não tinha o que fazer”.

Você comentou um assunto que apareceu na fala dos alunos. Eles diziam assim: “vir para o projeto é diversão”, “é o lugar que encontramos os amigos”, “O projeto é legal”, etc. Em linhas gerais as falas a respeito do projeto foram positivas.

Por outro lado, quando questionamos o que eles pensavam sobre a Educação Física, as falas foram as seguintes: “É obrigação”, “Vale nota”, “Não temos liberdade”, etc.

Diante desse cenário, pensando que o projeto e a Educação Física estão na mesma escola, como que o projeto pode auxiliar no desenvolvimento do projeto pedagógico desta escola?

“As coisas que fazemos estão relacionadas ao aprender com o jogo. Quando você impõe e vira obrigação passa a ser mais difícil dar certo. Neste ano eu pensei em trabalhar com a “diversidade esportiva”, pensando nisso nós sentamos e montamos junto com os alunos a proposta das atividades. Nesse momento levantamos as diversas modalidades que eles queriam aprender”.

Mas depois que vocês escolheram as atividades elas também não viraram uma obrigação?

“Virou uma obrigação, mas foram eles que escolheram, não fui eu que cheguei no grupo e falei assim: “Hoje nós vamos jogar vôlei”.

Essa dinâmica para escolher as modalidades foi feita em uma reunião?

“Iniciamos numa roda de conversa para iniciarmos nosso planejamento, nós temos uma unidade didática, nessa unidade nós escolhemos o que vamos trabalhar com os alunos”. Por exemplo, nessa unidade nós falamos que íamos trabalhar com a diversidade esportiva. Questionamos os alunos quais idéias eles tinham a respeito e eles falaram várias coisas, prevalecendo a idéias de que são vários esportes juntos. Diante disso, questionamos quais esportes eles conheciam, fomos conversando e montando uma lista dos esportes dos alunos. No final, diante dos vários esportes que surgiram perguntamos quais eles gostariam de aprofundar mais e eles responderam que era o Futsal. Aí terminamos a unidade de vôlei e iniciamos o futsal, que durou três meses e terminou agora. Durante esse tempo houve campeonatos e muitas atividades, mas sempre direcionando para os objetivos que eles queriam. Sempre quando vamos pensar no que vamos ensinar, sempre pensamos o que agente quer do aluno, o que agente quer que o aluno aprenda. “Então temos que pensar o que nós achamos que os alunos estão aprendendo com o que estamos fazendo”.

Será que é possível trabalhar assim também na Educação Física?

“Eu acho que existe a possibilidade, eu acredito nessa metodologia, tanto que eu estou atuando dessa forma. É claro que não é um mar de rosas e também não da certo sempre, às vezes você tem que impor, mas temos que perceber o tempo dos alunos, com essa turma por exemplo a imposição não funciona. Por exemplo a professora de Educação Física veio me perguntar se eu tinha problema com um determinado aluno e eu respondi que não, aí eu percebi o porquê foi a forma que ela tratou ele numa vez que eu presenciei. Então em algumas turmas não acontece, tem turma que eu tenho que impor”.

Diante do seu depoimento, vamos imaginar uma determinada ação que para o bom desenvolvimento do seu trabalho você necessita realizar e os alunos são contrários a ela. Por exemplo, para jogar futebol não é necessária nossa ação, basta jogar a bola e os alunos vão jogar. Como você falou em aprofundamento vamos imaginar que é importante que os alunos aprendam os diferentes sistemas defensivos do futsal, isso é uma coisa chata que é trabalhosa, e aprender significa ter trabalho, aprender nem sempre é prazer e diversão.

Nesse caso como você faria?

“Nesse caso rola a troca, uma dificuldade que eu tenho com eles é quando tenho que fazer os testes de habilidade (chute a gol, drible e passe). Pra fazer o teste motor no início e no final da unidade didática para poder comparar a evolução de cada aluno é necessário estabelecer uma troca. Tipo assim, hoje vai rolar o teste motor, na próxima aula eu libero o jogo de futebol na quadra inteira, porquê geralmente quando vem muito aluno eu tenho que dividir a quadra, então acaba que eles não jogam o futsal a vontade na quadra toda. Dessa forma, acaba que eu compenso uma coisa na outra, assim um puxa o outro pra fazer as atividades pra poder rolar o jogo na aula seguinte. Se eu não ceder de um lado eles também não vão ceder pra mim, essa é a troca”.

Considerando o que você me falou, vamos fazer o seguinte exercício de reflexão. Se a metodologia do projeto preconiza o aprendizado pelo jogo, que é a prática, aprender jogando, aprender se divertindo que é uma proposta de trabalho mais solta e informal. Eu entendo que no próprio jogo vai aparecer a necessidade dos alunos executarem os fundamentos do jogo (passar, chutar, dominar a bola, etc.). Quando você menciona a necessidade de realizar testes motores você vai para outra abordagem que se preocupa em melhorar a performance do ato motor pela repetição e pelo trabalho sistematizado. Estes são dois posicionamentos que também entram em conflito e estão presentes no mesmo trabalho. Será que ao invés da troca que você contou, não seria melhor aprofundar na modalidade, assistir um jogo oficial, pesquisar as especificidades da modalidade, onde ela acontece no bairro, na cidade, no Brasil e no mundo, dentre outras coisas, ou estas também seriam atividades que os alunos não teriam paciência?

“Pesquisa, vamos dizer assim é complicado”.

Retomando a fala dos alunos, eles acham que a Educação Física apresenta muitas obrigações. Porém, se eu sou professor da escola e surge a necessidade de pesquisar o futsal para o bom desenvolvimento do trabalho e da construção do conhecimento dos alunos, eu vou parar a

prática e vou me deter nesse trabalho, retomando com eles que aprender nem sempre é diversão e prazer. Como você pensa essa questão?

“Então, na roda de conversa que é o melhor local de contato com os alunos, nós solicitamos pesquisa. O pessoal do futsal, que em grande maioria são meninos até fizeram, já o pessoal do vôlei não fizeram. Na roda de conversa eu lançava curiosidades sobre a modalidade, que às vezes eram coisas que eles nem sabiam e lançava coisas que eles tinham pesquisado, isso me permitiu perceber que eles leram o trabalho que entregaram. Na roda de conversa eu observava que às vezes não se trata de impor a pesquisa em si, o próprio jogo de conversa quando eu trazia uma curiosidade da modalidade, isso instigava os alunos a pesquisar, e também o fato de ser um esporte que eles estão fazendo que eles gostam, porquê às vezes não adianta querer impor pra pesquisar uma coisa que pra eles não empolga. É isso que eu penso, não sei como é isso com os professores de Educação Física porquê não tenho esse feedback com eles, nós não temos esse contato pra trocar idéias a respeito dos alunos”.

Você nunca participou de nenhuma parada pedagógica da escola?

“Não, nunca participei nem ouvi falar”.

Levando em conta suas colocações, vamos considerar o seguinte cenário: você está atuando numa escola por meio de um projeto, atendendo os alunos que obrigatoriamente são alunos da Educação Física escolar. Diante desse cenário você acha que existe uma articulação entre sua atuação no projeto, o projeto pedagógico dessa escola e o currículo da Educação Física?

“Sim, porque o projeto trabalha com base nos PCNs e esta é a mesma base que o professor de Educação Física se apóia, que é a dimensão conceitual, atitudinal e procedimental. Eu acho que isso tem muita ligação com as aulas de Educação Física”.

Gostaria de registrar que o referencial da Prefeitura de São Paulo para o currículo da Educação Física não está pautado nas Dimensões dos Conteúdos e sim, na Cultura Corporal com enfoque sociológico. Você conhece esse referencial?

“Sim, e ainda acho que tem grande ligação com o trabalho desenvolvido no projeto que também considera a cultura regional e o trabalho dos professores, poderíamos conversar um pouco mais a respeito disso, acho que melhoraria o trabalho de ambos”.

Pensando nos entraves que você mesma citou até agora, o que você pensa que deveria ser feito para resolver os problemas e melhorar a permanência do projeto aqui na escola?



“Falta não enxergar o projeto como uma ação paralela, a abordagem pode ser diferente mas no final o foco central é o aluno. Pelo aluno não deveria haver tanta distância, parece que o projeto é uma coisa e a Educação Física é outra e o que importa é o aprender a fazer, aprender a ser, são os pilares que agente trabalha.

No tempo que observei o projeto pude perceber que existem vários eventos, inclusive fora da escola. De onde vem as verbas para bancar tudo isso, transporte, uniformes, lanches, etc.?

“Vem do pessoal de cima”.

Você está falando da coordenação do projeto?

“Não é da coordenação, vem do pessoal que financia o projeto, as empresas como a Unilever. Nós enviamos para as empresas o que vai acontecer e os objetivos dos eventos e eles patrocinam as atividades. Isso ocorre apenas quando tem Inter-núcleos e Festivais esportivos, os eventos locais dependem de parceria com Prefeitura, caso ela não viabilize os recursos não realizamos o evento.

Esta situação não reforça o mal estar que você mencionou existir entre as ações do projeto e sua própria atuação com as ações que a escola consegue desenvolver e a atuação dos professores de Educação Física? Se a escola via de regra não possui acesso a esses recursos o que fazer para não separar as aulas regulares e o projeto?

“O problema é o seguinte, da mesma forma que nós não temos acesso aos recursos da escola, eles também não tem direito de utilizar os nossos. Agente não pode utilizar os materiais da escola, aqui ficou bem separado, em outras escolas eu não tenho esse problema”.

Então essa utilização e organização é uma ação local?

“Isso mesmo, depende de escola pra escola, é uma questão de gestão. Na outra escola se eu apresentar direitinho meus objetivos apresentando um projeto, mencionando o que isso vai acrescentar para os alunos a coordenação aprova tudo. Aí agente vê que ta tudo junto”.

Então você acha que aqui nessa escola essa articulação não foi bem feita?

“Não, falta muita coisa”.

E no seu ponto de vista o que é que tem que ser feito para melhorar essa situação?

“É necessário sentar e esclarecer tudo, esclarecer o que é realmente o projeto, ainda existem pessoas na escola que nem sabe o que é o projeto. É deixar bem claro que não se trata do projeto estar de um lado e a escola estar do outro, é um trabalho em conjunto”.

Mas hoje funciona cada um de um lado?

“Sim, não deveria ser assim, mas isso que vem ocorrendo”.

Ou seja, cada grupo ocupa um espaço em um determinado horário?

“É isso mesmo, não existe parceria aqui, infelizmente é algo que veio do início do projeto em outra gestão e nós pegamos o bonde andando sem poder fazer muita coisa pra mudar a situação”.

E isso interfere na execução do trabalho?

“Interfere muito, a sensação de estar num local onde você não é bem quista sabe. É assim que eu me sinto, quando venho trabalhar eu já penso que ao chegar não serei bem recebida. Já sei que posso encontrar a professora e ela me dizer que eu não vou poder utilizar a quadra, ou não tenho material e não posso pegar. Fica um clima chato pra trabalhar”.

Quais sensações essa situação tem desencadeado nos alunos?

“Os alunos que participam do projeto ficam sempre ao meu lado e não entendem o por que das coisas serem dessa forma. Até comentam que a quadra e o material, é da escola e dos alunos e não dos professores”.

Quer dizer então que os alunos passam a ser mais do projeto do que da escola?

“Sim, e eu percebo que isso faz rolar um ciúme. Eu sinto um pouco de ciúmes dos professores em relação aos alunos, principalmente pelo fato de ter alunos que vem para o projeto e não vem para a Educação Física. Inclusive tem professores que não deixa s alunos virem para o projeto, então o foco é mais a vaidade de cada um do que o desenvolvimento do aluno”.

Diante disso, podemos inferir que não existe uma parceria. O que ocorre é a ação de uma ONG dentro da escola em alguns dias da semana, atendendo alguns alunos. Mas esse projeto não foi comprado pela escola?

“Nesse ano não, nos anos anteriores sim. Para os alunos o projeto é totalmente da escola, tanto que quando tem evento eles representam a escola e se empenham muito nisso”.

Qual é o posicionamento da coordenação da ONG diante dessa realidade, ou seja, estar em uma escola onde as coisas acontecem de forma tão truncada e desarticulada como você vem narrando até aqui?

“Então, houveram reuniões onde ficou definido que o projeto continuaria até o final do ano e no próximo ano a condição pra continuar é passar pelo Conselho”.

E no seu entendimento quais são as perspectivas?

“Bom, se for levar em conta o ponto de vista dos professores eles querem que o projeto não continue. Eu, como professora e pensando nos alunos, espero que continue, porque eu vejo

que pros alunos é bom, tenho um bom retorno dos alunos no projeto, da adesão, de melhoras, então acho que pros alunos é muito bom e, pra escola também se houver essa parceria. Do jeito que é hoje, está aqui ocupando um espaço mesmo”.

Em relação a idéia central do projeto vir para a escola, o que é mais importante, tirar as crianças da rua, melhorar o comportamento, realizar iniciação esportiva, etc. Enfim tem alguma coisa nesse sentido?

“Tem, tanto no aspecto motor, melhorar o comportamento, o lado afetivo, social. É um conjunto pra trabalhar o todo do aluno”.

Bom professora foi muito gratificante na conversa com os alunos perceber o quanto eles valorizaram essa oportunidade de poder falar sobre o Projeto e a Educação Física, as reações foram muito interessantes. E pra você o que significou ter participado dessa experiência que pretende entender melhor a inserção de um projeto esportivo dentro da escola?

“Mesmo não sabendo o que vai acontecer nos resultados do seu trabalho, acho muito interessante. Considero importante a existência de projetos paralelos na escola, fora do horário de aula, para isso tem que ter parceria sempre, isso é bom pros alunos. É importante mostrar que os projetos vem sempre pra acrescentar e não pra confrontar ou colocar o projeto como melhor. Acho que não deveria ser assim, eles deveriam andar um ao lado do outro, porque esses projetos são legais porque enriquecem o aprendizado dos alunos. Não falo isso só em relação aos esportes, tem também outros projetos de artes, música, teatro, dança, que oferece um leque de oportunidades para os alunos. Isso é bom não só pra escola, mas para o aluno também, é quando temos mais condições de resgatar o aluno, dar oportunidades dele conhecer outras atividades e modalidades que ele possa se interessar e preferir estar na escola fazendo uma atividade que ele goste ao invés de estar na rua”.

Você sabe que do ponto de vista ainda informal, os relatos dos professores tem haver com o que você falou. Concordando com você que as atividades são importantes, que os alunos gostam, que isso valoriza a escola, cria uma identidade, etc.

Porém, existe uma questão que faz o seguinte questionamento: se atividades como dança, esportes, teatro são importantes e interessantes, porque não se realiza um concurso para contratar pessoas que atuem com estas atividades? Porque não se busca dentro da escola pessoas que desenvolvem estas atividades? Enfim, a entrada das Ongs nas escolas tem funcionado como uma terceirização, sobretudo da Educação Física. Para alguns críticos esta ação é uma porta de entrada que nos alerta que a educação pública está sendo terceirizada. Por

isso que em linhas gerais quando os professores se posicionam contrários ao projeto, não é uma postura contra você, mas é um posicionamento político contra uma idéia que pretende esvaziar a Educação Física escolar e fortalecer as atividades que vem de fora, essa questão aparece nos posicionamentos dos alunos, inclusive dos que não freqüentam o projeto, todos sabem que a vinda das ONGs para as escolas não é tão ingênua quanto se diz ser. É uma discussão importante, mas não é fácil. Diante disso, pense que você é professora da escola, o que você acha a respeito disso tudo?

“Eu entendo, mas a ONG se configura num projeto terceirizado porque não parte da escola, mas às vezes é porque não tem iniciativa do professor de fazer o projeto e implantar”.

Isso nem sempre é assim. Nessa escola por exemplo, existe um projeto de “treinamento esportivo” na modalidade de voleibol desenvolvido por uma professora da escola, inclusive existem dois alunos que participam das suas aulas e também do grupo dessa professora. Por que existem dois projetos na escola propondo a mesma ação?

“A prefeitura abre as concessões pras ONGs e as escolas se inscrevem. Só são contratados professores formados e estagiários de Educação Física é por isso que eu não vejo como essa coisa de tentar tomar o lugar do professor, porque quem está dando aula também é professor”.

É o seguinte, aos professores cabe o seguimento de normas e diretrizes estabelecidas por lei e às ONGs isso não se aplica. Porque que você acha que o relato dos alunos alega que suas aulas são mais prazerosas e as de Educação Física são mais chatas. Os professores possuem obrigações que você não tem, eles estão mais presos as Orientações Curriculares estabelecidas pela Secretaria da Educação e ao Projeto Pedagógico da escola, eles até podem fugir disso, mas serão cobrados. Você está mais presa às negociações com os alunos, visto que pelo que percebi nas aulas e na sua fala as orientações pedagógicas são bem flexíveis, isso está formando uma identidade de Educação Física nos alunos tanto em relação as aulas regulares, quanto em relação ao projeto, isso ficou muito claro nas entrevistas com os alunos. O que você pensa disso?

“Veja bem nossa ação não é Educação Física escolar é outra proposta que é bem diferente da escola. É diferente na abordagem e não no conteúdo, porque no conteúdo eu também passo pra eles a dimensão conceitual, também solicito trabalhos, mas é de uma outra forma. Os professores tem que cobrar através de provas, eu tenho que cobrar os aspectos motor, cognitivo, nisso não tem aquela cobrança assim “você não vai passar de ano”, acho que é por isso que eles se apegam no projeto”.

Diante do que julgamos necessário para o momento, bem como o pouco tempo da professora, encerramos a entrevista nesse ponto, entendendo que o material gerado será de grande valia na análise do objeto pesquisado.