

SILVIO SIPLIANO DA SILVA

**TÍTULO: PROGRAMA SEGUNDO TEMPO - OS OBJETIVOS E
EFEITOS DOS PROJETOS ESPORTIVOS SOCIAIS**

SUBTÍTULO: Programas de Solidariedade como Estratégias para Alívio das
Tensões Sociais

São Paulo

2007

SILVIO SIPLIANO DA SILVA

**TEMA PRINCIPAL: PROGRAMA SEGUNDO TEMPO - OS
OBJETIVOS E EFEITOS DOS PROJETOS ESPORTIVOS SOCIAIS**

Subtítulo: Programas de Solidariedade como Estratégias para Alívio das
Tensões Sociais

Trabalho apresentado ao Curso de Especialização em Esporte Escolar do Centro de Educação à Distância da Universidade de Brasília em parceria com o Programa de Capacitação Continuada em Esporte Escolar do Ministério do Esporte para obtenção do título de Especialista em Esporte Escolar.

Orientador:
Prof^a. Ms. Mario Luiz Ferrari Nunes

São Paulo

2007

SILVA, Silvio Sipliano

Programa Segundo Tempo - Os objetivos e efeitos dos projetos esportivos sociais.

São Paulo, 2007.

Número de Páginas: 66

Monografia (Especialização) – Universidade de Brasília. Centro de Ensino a Distância, 2007.

Palavras Chaves: Projetos Sociais, Esporte, Inclusão, Exclusão, Tensão Social, Descontinuidade, Legitimação, Neoliberalismo e Identidades.

SILVIO SIPLIANO DA SILVA

**TEMA PRINCIPAL: PROGRAMA SEGUNDO TEMPO - OS OBJETIVOS E
EFEITOS DOS PROJETOS ESPORTIVOS SOCIAIS**

Subtítulo: Programas de Solidariedade como Estratégias para Alívio das
Tensões Sociais

Trabalho apresentado ao Curso de Especialização em Esporte Escolar do Centro de Educação à Distância da Universidade de Brasília em parceria com o Programa de Capacitação Continuada em Esporte Escolar do Ministério do Esporte para obtenção do título de Especialista em Esporte Escolar pela Comissão formada pelos professores:

Presidente: Professor Mestre Mario Luiz Ferrari Nunes
Universidade de São Paulo

Membro: Professor Doutor Alexandre Luiz Gonçalves
Universidade de Brasília

São Paulo (SP), de abril de 2007.

Aos meus pais que, mesmo com muita simplicidade, me educaram para poder enxergar e lutar contra as injustiças que assolam os mais desfavorecidos economicamente.

A minha esposa Rose e minha filha Laís, que por muitas vezes, mesmo sentindo minha falta, incentivaram-me a continuar. Por existirem em minha vida como as pessoas mais especiais que alguém pode sonhar como família.

AGRADECIMENTOS

Ao Ministério do Esporte, ao CEAD – Centro de Ensino a Distância da Universidade de Brasília e à Diretoria de Esportes e Lazer do SESI São Paulo, pela oportunidade de participar de um curso de especialização à distância.

Às famílias dos alunos que participaram do Programa Segundo Tempo no núcleo que coordenei durante duas temporadas, por proporcionarem experiências que motivaram e deram base para este estudo.

Aos membros do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, cujos debates enriqueceram meus conhecimentos em relação ao componente e proporcionaram-me ampliar as discussões a respeito do estudo. Em especial, ao Prof. Dr Marcos Garcia Neira e ao Prof. Mst Mario Luiz Ferrari Nunes, coordenadores e principais motivadores para meu ingresso no Grupo de Pesquisa.

Especialmente ao meu orientador, Prof. Ms Mario Luiz Ferrari Nunes, que relacionou a rigorosidade acadêmica com a prática durante o percurso do trabalho, pelo incentivo constante e pela brilhante orientação que facilitaram nossa trajetória nos estudos.

Aos professores tutores do CEAD: Marisete Peralta Safons (1º módulo), Mario Fernando Zarrans Bueno (2º módulo) e, principalmente, Joselito Alves de Almeida (3º, 4º, 5º e 6º módulos), por estarem sempre à disposição para sanar dúvidas e mediar as avaliações durante o curso.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a elaboração desta monografia e, que, mesmo não estando nominalmente relacionados, sabem do meu apreço e gratidão.

“[...] 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”. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora [...]”

Paulo Freire

RESUMO

Esta monografia apresenta algumas evidências que nos permitem refletir a respeito da contradição entre a proposta de inclusão e os efeitos causados pelo processo de descontinuidade do Programa Segundo Tempo no núcleo do SESI AE Carvalho no estado de São Paulo, desenvolvido no período de fevereiro de 2003 a fevereiro de 2005. Tencionamos propor nesse estudo uma análise crítica acerca da intenção do Estado na manutenção dos Programas de Solidariedade a fim de desvelar quais são seus objetivos e efeitos na prática. Esse fenômeno inscreve-se na tendência hegemônica das políticas neoliberais voltadas para as camadas mais desfavorecidas economicamente da sociedade lançando mão do esporte como ferramenta estratégica para este fim. Nesse sentido, elaboramos uma pesquisa de cunho qualitativo, objetivando entender o que está por trás da implementação destes projetos, considerando o contexto de injustiça na distribuição de renda e na oferta de serviços públicos de qualidade voltados a esta parcela da população. Assim, pautado na revisão de literatura estudada, supomos que esses programas possuem uma intencionalidade pensada pelo Estado que colabora indiretamente para a formação de determinadas identidades e subjetividades, mediante o poder de certas práticas discursivas e de significação, que visam contribuir para a potencialização do imobilismo social, gerando um sentimento de inferioridade e dependência por parte dos seus participantes e familiares. Nossa hipótese neste estudo nos leva a supor que o processo de descontinuidade do projeto citado é intencional, pois ele é parte de uma pedagogia fragmentada que objetiva minimizar as tensões sociais durante o desenvolvimento do programa e, diante de sua interrupção, silenciar as vozes dos participantes, familiares e comunidade, transmitindo a sensação de dever cumprido por parte do Estado.

Palavras Chaves: Projetos Sociais, Esporte, Inclusão, Exclusão, Tensão Social, Legitimação, Descontinuidade, Neoliberalismo e Identidades.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

TEXTO - O esporte: Uma ferramenta a Serviço da Cidadania?

*O esporte aplicado na lógica do pão e circo para o povo;
 Ferramenta ideológica de **alívio** das **tensões sociais**;
 Analisando a nossa história, não apresenta nada de novo;
 Seleção, **legitimação**, **descontinuidade** e muito mais;
 Movimentos técnicos, performance, resultado;
Exclusão daqueles que não atingem o esperado;*

*O esporte como uma proposta de **inclusão**, modelo para poucos;
 Gerando e ampliando **consumidores**, para um **mercado globalizado** num ritmo de loucos;
 A serviço da máxima **neoliberal**, onde o que importa é consumir pautado no valor do **TER**;
Reprodução de gestos mecânicos, **ação mobilizadora**, com uma certa **intencionalidade**;
 Calar as **vozes** dos sujeitos, definir certas **identidades**, intervir no “**VIR A SER**”;*

*Estes objetivos tem norteado as ações do esporte nacional;
 Um foco fisiológico compreendido quase como “**NATURAL**”;
 Onde o êxito, a vitória, ser o melhor tem sido fator crucial;
 Assim, podemos resumir o esporte que temos;
 Dentro da lógica do mercado, mas será que é isso que queremos?
 Essa visão não faz dele uma prática de alienados?*

*Para desvelarmos outras concepções do esporte;
 Se faz necessário um **novo olhar**;
 Que **permita** a nós e aos nossos alunos (comunidade);
 Ir além, **Sonhar!***

*Desenvolver o esporte na óptica da **inclusão social**;
 Requer criatividade crítica, diálogo, **ética universal**;
 A mudança pode e deve começar dentro da escola;
 Entendendo o processo educacional como **produtor de gente**;
 Não bastando **reproduzir** movimentos, mas sim ser capaz de se **envolver no “JOGO”**;
 Numa atuação ampla com **significado** abrangente;
 Intervenção pedagógica de qualidade social, por meio da **reflexão consciente**;*

*Aceitação da **diversidade** (gênero, raça, físico, cultura, etc.), acolhendo o **diferente**;
 Isso que um dia foi **utopia**, pode **plantar** sua semente;
 Para esse novo conceito de esporte, pedimos aplausos e muito bis;
 Geração de **oportunidades** para o desenvolvimento da **autonomia do sujeito**;
 Cumprindo o grande objetivo da vida, nos permitir: “**SER FELIZ**”!*

AUTOR: Silvio Sipliano da Silva
São Paulo - 16/04/05 (texto atualizado em fev/2007)

SUMÁRIO

RESUMO	12
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	13
1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Natureza e Importância do Tema	15
1.2 Problemas e Justificativa da escolha do tema	20
1.2.a Problema	20
1.2.b Justificativa	24
1.3 Delimitação e relação básica com outros estudos do mesmo campo	27
1.4 Objetivos de Estudo e/ou Pesquisa	27
1.4.a Objetivo Geral	27
1.4.b Objetivos Específicos	27
1.5 Base Teórica	27
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	29
2.1 A educação no processo de legitimação e acumulação de capital	29
2.2 A educação e a sua função na reprodução cultural em tempos neoliberais	33
2.3 A política pedagógica da nova direita	36
2.4 O Estado, as instituições, o esporte e a cultura	45
2.5 O compromisso ético dos educadores como caminho de superação	49
3 MÉTODO	53
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	54
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS (OU CONCLUSÃO)	58
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	64
APÊNDICES E ANEXOS	66

1 INTRODUÇÃO

1.1 - Natureza e Importância do Tema

Em dois anos como coordenador à frente do Programa Segundo Tempo no núcleo do SESI AE Carvalho em São Paulo, e em mais 5 anos como coordenador do Projeto Esporte Solidário¹, um fator sempre me causou certa indignação: a descontinuidade dos programas de tempos em tempos. Cabe ressaltar que, quando iniciei o curso de especialização em esporte escolar em fevereiro de 2005, as atividades do núcleo no qual trabalhava haviam sido interrompidas diversas vezes. Isso, somando-se à realização dos Projetos Esporte Solidário e Segundo Tempo, pois, mesmo que existam algumas diferenças metodológicas entre eles, na prática se destinam à mesma população. Logo, para os envolvidos em sua ação a idéia é de continuidade, mesmo com nomes diferentes, prestavam-se basicamente ao mesmo objetivo, o de inclusão social. Passamos ao longo de 10 anos convivendo com uma rotina que estabelecia um formato alternado de funcionamento, ou seja, convivemos com uma prática que acontecia ano sim, ano não. Os desgastes com as famílias, a criação de expectativas e, posteriormente a frustração de mais um encerramento, deixavam-me intrigado. Diante destes questionamentos engajei-me na discussão dos efeitos desse processo.

Neste trabalho, pretendemos identificar quais são os efeitos nas comunidades-alvo que a descontinuidade do Programa Segundo Tempo no núcleo do SESI AE Carvalho em São Paulo ocasiona. Para isso, analisamos algumas críticas elaboradas na sociologia do esporte a respeito das intenções do seu uso pela máquina pública. Também se constitui papel importante deste trabalho, estabelecer a relação existente entre a oferta destas ações por parte do Estado com o processo hegemônico de dominação implementado pelo regime neoliberal visando formar determinadas identidades em detrimento de outras e, assim, garantir a manutenção do poder a favor de determinados interesses e grupos.

¹ Programa do Governo Federal Fernando Henrique Cardoso implementado entre 1998 e 2002, constava como conteúdo a iniciação esportiva, atividades de arte educação, reforço escolar, reforço alimentar e atividades pontuais envolvendo as famílias.

O procedimento básico foi a revisão de literatura, que focou-se em algumas abordagens pedagógicas, sociológicas e filosóficas críticas e pós críticas que versam acerca da questão para podermos fazer algumas suposições que possam contribuir de alguma forma com a sociedade.

Morrow e Torres (2003), explicam que um Estado que adota a política neoliberal como base de sustentação social necessita diluir as áreas conflitantes e explosivas no âmbito da política pública, e é em razão disso que existem programas de solidariedade, sobretudo nos países em desenvolvimento, como é o Brasil. Esta afirmação coloca-nos diante da contradição entre a base de sustentação do projeto (a inclusão social) e a exclusão causada pelo mesmo de forma maquiada, sorrateira e imperceptível a olhares politicamente desatentos. Ou seja, como pode haver solidariedade se os programas sociais geram exclusão social?

Ao analisarmos a proposta do projeto e seus desdobramentos na prática - sua descontinuidade – podemos constatar sua incoerência. Porém, reduzir o problema da descontinuidade a questões financeiras seria uma ingenuidade. Quando investigamos a descontinuidade do programa e, conseqüentemente, seu processo de exclusão, podemos relacioná-la com as bases ideológicas dos governos pautados na ideologia neoliberal e que visam, por meio de projetos sociais, incutir na população um processo de legitimação e significação dos seus preceitos – a oportunidade para todos alcançarem seu sucesso pessoal.

Castellani Filho (1998) denuncia que a Educação Física, historicamente, esteve sempre a serviço de alguém, às instituições militares (adestramento físico para defesa da pátria), aos médicos higienistas, à educação de uma identidade moral e cívica, ao processo de industrialização na oferta de mão-de-obra fisicamente adestrada e capacitada para o trabalho etc. Como a Educação Física prestou esse papel à sociedade ao longo da história, o esporte, entendido como elemento cultural de grande representatividade e ligado a esta área do conhecimento, serve como ferramenta ao Estado para legitimar os valores neoliberais.

Independente das discussões que se fizeram a respeito do esporte, podemos questionar a tarefa educativa à qual atrela-se seu discurso socializante apresentado em projetos similares a esse que estudamos. Nos referimos a esta filosofia de funcionamento voltada para tirar as crianças pobres das ruas, invariavelmente apresentada como algo real e duradouro, mas, que, na prática, funciona quase sempre por períodos curtos. Deixando, no mínimo, a mesma lacuna que por um determinado tempo conseguiu preencher; ou indo além, na medida em que os programas são encerrados de forma abrupta e sem explicações convincentes, ampliam ainda mais o vazio que separa esta parcela da população das suas possibilidades de realização cidadã.

A solução tem sido a busca por programas denominados educativos ou complementares do esporte no contexto social do desenvolvimento humano. A cada nova década, organizam-se uma série de programas e projetos esportivos diante da discussão do ensino de valores por meio do esporte. Algumas instituições, governamentais ou não, segundo suas próprias expectativas e representações, aventuram-se a lançar programas esportivos sociais nada modestos, geralmente focando a classe social menos favorecida, sem, no entanto, investigar o contexto social, cultural e político de sua inserção e as formas de implantação e continuidade. Para tal, alegam objetivos diversos e muitas vezes impossíveis de serem alcançados, que perpassam a motivação pela esperança de ver o país como potência olímpica, a formação de corpos saudáveis, a retirada das crianças das ruas, a formação do indivíduo crítico, até o trabalho envolvendo as famílias em prol da conquista da cidadania.

Se apenas estes sentimentos fossem tencionados, tais tentativas mereceriam todos os aplausos, independente das reservas ideológicas que temos em relação a alguns deles. Porém, interesses de projeção política e de disseminação da ideologia neoliberal intrínsecos nessas práticas parecem pautar essas iniciativas. Mais ainda, pela sofisticada elaboração do programa

e dado ao tempo que são viabilizados e colocados em prática, tornam-se inviáveis até o final de um único mandato.

Por conta disso, tencionamos discorrer, resumidamente, a respeito das estratégias de dominação que se fazem presentes nos projetos e programas dessa natureza e, que diante de uma política de solidariedade às camadas mais pobres, tentam manipular seus artífices para fortalecer os modos de ser e pensar do modelo capitalista.

A hipótese levantada no trabalho é que o processo de descontinuidade do projeto citado é intencional, pois, ele é parte de uma pedagogia fragmentada que visa minimizar as tensões sociais durante o desenvolvimento do programa e, diante de sua interrupção, silenciar as vozes dos participantes, familiares e comunidade transmitindo a sensação de dever cumprido por parte do Estado. Afinal, mesmo com uma breve duração, a vivência foi boa, pois, de maneira geral, a população à qual os programas são destinados estão acostumadas com pouco ou quase nada. Perante estas inferências, sugerimos que o Estado “posa de bonzinho” como se o fato de proporcionar o programa fosse um favor à população e não uma prestação de contas aos inúmeros impostos que se pagam para este e outros fins.

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 sócio-econômica.

- a- Esporte para todos: Implementado pelo Governo Federal Militar entre 1970 e 1980;
- b- PADOTE – Programa adote um atleta: 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- PRIESP – Programa de integração esportiva: 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 de Federal 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.

Ao analisarmos os documentos que sustentam estes projetos, podemos perceber que todos eles possuem algumas marcas em comum. 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 subvenção de lanches e uniformes aos participantes.

A seguir, desenvolverei minha argumentação com base em alguns autores cujas análises possibilitaram-me inferir que, a despeito das boas intenções dos idealizadores destes projetos sociais, o uso do esporte é uma maneira de regulação do modelo capitalista, e, conseqüentemente, atua como reforço da ideologia dominante.

1.2 - Problema e Justificativa da Escolha do Tema

1.2.a. Problema

Para delimitarmos o objeto desse estudo, torna-se importante retomar seus objetivos e conceitos no referencial teórico que lhe dão sustentação. Isto posto, recorreremos ao documento elaborado pela Comissão de Especialistas de Educação Física do Ministério do Esporte e Universidade de Brasília, por meio do Centro de Educação à Distância.

A produção teórica desses documentos orientou todo o processo de formação dos professores nos seis módulos em todo o território nacional. Em sua apresentação no módulo Esporte e Cidadania existe um destaque para a ação do esporte como um dos fatores de inclusão social, sendo ele um poderoso mecanismo de integração entre crianças e adolescentes, podendo ser considerado como ferramenta pedagógica na escola, ou fora dela. Existe também um destaque defendendo que esta ação deve ser capaz de proporcionar uma intervenção pedagógica de qualidade social ao alcance de todos, possibilitando:

- oportunidade para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos;
- convívio social e ético dos alunos, entre outros.

Em seu item 1.5 o documento defende o direito da criança e do adolescente ao acesso à prática esportiva que deve ser promovida para todos sem distinção. É interessante também a referência feita neste módulo à Carta Brasileira do Esporte Escolar formulada em dezembro de 2003. Este documento enfatiza que o Brasil vive um novo momento político e social, que constitui uma oportunidade para a implementação dos projetos sociais, onde de acordo com o documento, o esporte deve ocupar seu espaço na inserção de suas práticas a serviço do desenvolvimento das ações preconizadas pelos projetos. Nos últimos vinte anos, grandes impasses como dependência e desigualdade social se agravaram, resultando em um quadro de crises sociais recrudescentes. A realidade social brasileira presencia o agravamento da violência e da expansão da criminalidade organizada nos centros urbanos. A reconstrução

nacional é o principal desafio para o crescimento econômico e desenvolvimento sustentável com bases em novas iniciativas de caráter distributivo de renda. A questão do crescimento é uma modalidade e por isso o desenvolvimento de políticas sociais ganha destaque. A consecução de um projeto nacional e desenvolvimentista requer amplo debate com a sociedade e implica a formulação e execução de políticas que efetivamente ofereçam a inclusão social. A atual conjuntura é propícia à expressão democrática das várias instituições públicas e privadas, de educação, saúde, segurança, esporte, entre outras. As políticas sociais, acolhidas na Constituição Brasileira de 1988 indicaram as principais mudanças, não sendo, entretanto, totalmente assimiladas pela população beneficiária, tampouco reconhecidas na sua plenitude. Assim, afirmar direitos sociais em processo de consolidação não é tarefa fácil para o conjunto da sociedade brasileira, principalmente para os segmentos excluídos e as classes sociais de baixa renda. A educação, a cultura, o esporte e o lazer inserem-se no contexto de políticas sociais e direitos sociais e se expressam em programas, projetos e atividades de impacto. O esporte, como valor social, deve ganhar importância nesse cenário. Com base na política nacional de esporte, formulada pelo Ministério do Esporte do Brasil, verificam-se os principais elementos do debate construído nacional e internacionalmente. Cabe destacar as formulações mais gerais do esporte de caráter inclusivo e suas raízes com as áreas integradas.

As características educacionais do esporte, combinadas com a perspectiva de uma educação integral informam que a política a ser desenvolvida nesse campo deve privilegiar ações complementares da Educação Física como componente curricular na escolarização formal, devendo tal componente ser oferecido sem distinção de qualquer tipo (sexo, raça, habilidade, características físicas, desempenho estudantil) e, ser, necessariamente, complementado pelo esporte, aumentando a jornada escolar e traçando um plano de unidade, tanto do ponto de vista administrativo e financeiro quanto do ponto de vista pedagógico.

Isso implica a organização de um currículo escolar ampliado que possa compreender as especificidades regionais e, além disso, traçar metas de desenvolvimento humano condizente com a realidade. Torna-se importante que, no interior das escolas, a comunidade tenha acesso a práticas culturais e sociais que lhe possibilite interagir com e por meio do esporte. Ressalta-se que o esporte por si só não inibe a violência, isto é, as políticas sociais não podem ser pensadas de forma isolada, mas sim, integradas. A abertura de escolas nos finais de semana com o desenvolvimento de atividades esportivas e culturais é uma forma de enfrentamento à violência, mas de forma isolada não pode contê-la. Os índices de violência podem diminuir na medida em que houver possibilidade de aumento de investimentos e disponibilidade de atendimento de direitos como moradia, transporte, emprego e qualificação profissional.

Entendemos ser importante também citarmos as bases teóricas que deram sustentação ao Programa Esporte Solidário (antecessor do Segundo Tempo). - documento elaborado pela Universidade Gama Filho na ocasião de um encontro para discussão do esporte educacional. Este encontro foi realizado em 1996, no Rio de Janeiro, contou com a parceria do Ministério Extraordinário dos Esportes, o Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto (INDESP) e a Universidade Gama Filho, recebendo o título de “Memórias: Conferência Brasileira de Esporte Educacional”.

A produção gerada neste encontro orientou a implantação do Projeto Esporte Solidário durante o Governo Fernando Henrique Cardoso que antecedeu ao Programa Segundo Tempo.

Esta base teórica estabeleceu, como fundamental para o desenvolvimento do esporte educacional no país, os seguintes princípios:

- a- o princípio da totalidade;
- b- o princípio da co-educação;
- c- o princípio da cooperação;
- d- o princípio da emancipação; e,

e- o princípio do regionalismo.

No princípio da totalidade, a prática esportiva deve fortalecer a unidade do homem consigo, com o outro e com o mundo, tendo como elementos indissociáveis a emoção, a sensação, o pensamento e a intuição.

No princípio da co-educação, o esporte educacional integra situações heterogêneas de sexo, idade, nível socioeconômico, condições físicas, entre outras. das pessoas envolvidas nas práticas esportivas.

O princípio da emancipação tenciona levar os participantes a situações estimulantes de desenvolvimento da independência, autonomia e liberdade.

No princípio da participação estão todas as ações que levam os protagonistas do esporte educacional a inferir na realidade por meio da participação.

O princípio da cooperação, ao registrar situações de individualismo, promove ações conjuntas para a realização de objetivos comuns durante a prática do esporte educacional.

Por fim, o princípio do regionalismo remete os participantes do esporte educacional a situações de respeito, proteção e valorização das raízes e heranças culturais.

O documento indica que é neste momento que pode se repensar a cidadania e a formação do cidadão. Nesse sentido, chama atenção para a importância do conceito de esporte escolar e a sua relação com a proposta de cidadania ativa. Sabendo que a convivência social desenvolve-se mediante múltiplos determinantes, entende-se que a vida cotidiana é composta por dimensões econômicas, estéticas, religiosas, morais e políticas.

Podemos perceber que ambos os projetos trazem em si uma base teórica pautada pela participação da comunidade de forma democrática, reforçando sua destinação às crianças pobres, à utilização do horário fora da educação formal, à formação cidadã e principalmente ao desenvolvimento de políticas que efetivamente ofereçam a inclusão social.

Isto posto, podemos inferir que é exatamente neste ponto que reside nosso problema de estudo. Por isso, neste trabalho, tencionamos discutir a contradição que se estabelece entre a inclusão social, defendida como base de sustentação do programa, e a exclusão causada pelo seu processo de descontinuidade.

A esse respeito, alguns questionamentos orientaram este estudo e serviram como referência para o desenvolvimento da argumentação teórica que segue. São eles: (1) Quais identidades pretendem-se formar nesse processo de educação não formal? (2) A quais interesses e grupos elas atendem? (3) Como o elemento cultural esporte é utilizado pela máquina pública?

1.2.b. Justificativa

O Programa Segundo Tempo é um programa que pretende levar o esporte para as escolas de ensino fundamental e entidades parceiras públicas, e/ou privadas, de todo o país. Este projeto adequa-se e complementa a proposta de ensino integral na qual os alunos participam de atividades de formação esportiva no horário contrário aos seus estudos regulares. O aporte financeiro destinado a sua execução garante a contratação de estagiários e reforço alimentar para as crianças participantes. Além do conteúdo esportivo, ocorrem, mensalmente, outras atividades com objetivos de integração envolvendo os familiares dos participantes. No núcleo em que trabalhamos como coordenador, o programa foi desenvolvido em duas temporadas; a primeira entre os meses de fevereiro e julho de 2003 e - após alguns meses de paralisação das atividades, o programa foi reativado em maio de 2004, sendo novamente encerrado em fevereiro de 2005. Após esta data não voltou mais a funcionar.

A triagem² dos alunos era realizada em parceria com o posto de saúde da região. O cadastramento das famílias era realizado por agentes de saúde ao percorrerem o bairro. O critério de escolha (uma vez que o número de atendimento era limitado a 150 participantes) pautava-se no “abandono” das crianças nas ruas por parte dos familiares que não tinham condições de cuidar de seus filhos durante as suas exaustivas jornadas de trabalho. A esse primeiro critério somava-se a renda familiar, pois, essas mesmas famílias registravam uma renda extremamente baixa, vivendo em condições precárias de sobrevivência.

Pode-se observar que, em primeiro momento, a participação das crianças no programa representava para as famílias um sentimento de ganho, de tranquilidade, segurança, realização e otimismo. Os relatos e participação dos pais nas atividades mensais corroboraram com estas observações. Depoimentos entusiastas em relação ao programa foram proferidos. Exaltava-se gratidão e a importância deste projeto social em suas vidas. Por fim, clamavam pela continuidade do programa como uma ação necessária aos seus filhos e a eles próprios.

Segundo alguns relatos, as crianças e os próprios pais sentiam-se mais motivados com as novas possibilidades que se abriam. Passavam a falar e a entender uma diversidade de coisas que até então não faziam parte do seu dia a dia. Porém, sempre que o programa era encerrado um sentimento de frustração tomava conta do grupo que mobilizava-se para sua permanência, mesmo sabendo que nada adiantaria fazer para reverter o processo de descontinuidade. Assim, o grupo fazia abaixo-assinados, falava pessoalmente com o Diretor da unidade do SESI, mas enfim, não obtinha respostas às angústias e desejos.

Todos os envolvidos aspiravam uma a questões simples, como a manutenção do espaço que num dado momento lhes fora apresentado como possibilidade para o exercício de cidadania, a de fazer valer seus direitos de igualdade, ter espaço para poder falar (ter voz) e se

² *Triagem – Processo pelo qual eram escolhidas as crianças para fazerem parte do projeto. Em função do número limitado de vagas fez-se necessário estabelecer-se os critérios acima mencionados para garantir o acesso daqueles com maiores necessidades.*

realizar como pessoa. Dentro da simplicidade singular de cada um, queriam apenas sentir-se mais feliz.

Nossa inquietação ao presenciar o encerramento do Programa Segundo Tempo por tantas vezes constituiu-se em uma das principais razões para a efetivação deste trabalho.

Ao debruçar-me sobre a temática deste trabalho, a princípio, pensei em caminhos mais fáceis como: a realização de uma discussão sobre a questão metodológica desenvolvida no programa; a questão da escolha do conteúdo esporte para implementação das atividades em detrimento de outras possibilidades de conteúdos integrantes e pertencentes a cultura corporal dos nossos alunos; a questão da participação da família no processo de educação das crianças, entre muitas possibilidades.

Porém, a sistemática de funcionamento do programa sempre foi fator de preocupação. Para se ter uma idéia da gravidade do processo de descontinuidade, após dez anos de trabalho na entidade totalizei cinco anos de participação do programa em nosso núcleo (isso somado a realização dos Projetos Esporte Solidário e Segundo Tempo). Ou seja, a cada dois anos sua realização tinha intervalo de um ano. Podemos dizer, então, que o programa funcionou até agora de forma alternada, ano sim, ano não. Os desgastes com as famílias, a criação de expectativas e, posteriormente, a frustração de mais um encerramento, deixavam-me intrigado. Por estas razões, minha escolha deteve-se a base conceitual e ideológica do programa que ao meu ver precede as demais discussões.

Diante das justificativas apresentadas, entendo que este trabalho é relevante para a compreensão das intenções que subjazem os programas sociais.

1.3 - Delimitação e relação básica do tema com outros estudos do mesmo campo

A delimitação do estudo pretendeu abordar a proposta inclusiva do Programa Segundo Tempo e a exclusão dos participantes do núcleo SESI AE Carvalho, em São Paulo, de 2003 a 2005, em função do processo de descontinuidade do programa.

Nosso trabalho tencionou levantar indícios acerca do que está por trás do processo de descontinuidade do programa de acordo com o olhar do pesquisador e o apoio da literatura já produzida a este respeito, descrita de forma resumida no item 1.5 que trata da base teórica do trabalho.

1.4 - Objetivos de estudo e/ou pesquisa

1.4.a. Objetivo Geral

Analisar por meio de referencial teórico os efeitos e conseqüências que a descontinuidade do programa em questão acarreta para famílias dos usuários do projeto.

1.4.b. Objetivos Específicos.

- Identificar os principais fatores de descontinuidade do programa;
- Desvelar quais interesses estão por trás do processo de descontinuidade;

1.5 - Base teórica.

Para efetivação do trabalho, utilizamos a leitura prévia realizada nos seis módulos do curso. Na revisão de literatura, levantamos as indagações a respeito da educação no processo de legitimação e acumulação de capital feita por Torres(2003) e Maclaren (2000). O uso do esporte pela máquina pública foi pautado nas reflexões realizadas por Bracht (2003). Ancoramo-nos nos argumentos de Morrow e Torres (2003) e nas discussões promovidas por Neira e Nunes (2006), Silva (1999) e Maclaren (2000) para questionarmos a influência do modelo neoliberal e as estratégias da política pedagógica da Nova Direita objetivando o

processo de legitimação do seu discurso na educação . Destacamos também os estudos de Nunes (2006) acerca do processo de construção das identidades culturais. Por fim, entendemos ser importante destacar o compromisso ético dos educadores como um dos caminhos de superação destas práticas aceitas quase como naturais, conforme defendem os autores citados. Esta parte do estudo pretende apontar caminhos que nos permita enxergar saídas e possibilidades de rompimento com esta lógica. Nesse sentido, recorreremos aos estudos de Freire (1996) que reforçam esses argumentos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A educação no processo de legitimação e acumulação de capital

Traçando um comentário histórico da educação atrelada ao processo de acumulação de capital, percebemos nos comentários de Torres (2003, et al.) que o fim da Segunda Guerra Mundial marcou o começo da acumulação de capital da era pós-colonial³. Para Neira e Nunes (2006) esse período 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.

A crítica pós-colonial enfatiza, ao invés 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 vêem profundamente modificadas. Isso permite focalizar tanto processos de dominação quanto de resistência cultural, bem como sua interação.

Como exemplo podemos destacar a exaltação das festas do Hallowenn em algumas escolas, a importação de métodos ginásticos incorporados às aulas de Educação Física e academias de ginástica, e a própria prática esportiva entre outros.

O Estado neoliberal, com a adoção de ambiciosos programas de desenvolvimento econômico e social, seu foco na acumulação rápida de capital e a sua nova dinâmica política,

³ Período marcado pela independência das antigas colônias européias, 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 caracterizam essa época. (Neira e Nunes, p.115)

incorporados tanto nos fundamentos constitucionais do Estado como nos movimentos populares de emancipação da servidão social e política e da escassez material, constituiu as novas e decisivas condições que propiciaram a acumulação de capital. Esse crescimento econômico ocorreu principalmente nas potências das antigas metrópoles, resultando por um lado na ascendência da burguesia na sociedade e no Estado nacionalista; por outro, promoveu o desenvolvimento dos sistemas públicos de educação escolar primária universal e compulsória.

O desenvolvimento da economia mundial no período pós-colonial acarretou sérias conseqüências para os projetos nacionais de acumulação de capital e desenvolvimento. É sob estas novas condições que a expansão educacional começou a se realizar. Uma coisa é certa, a razão primária da expansão educacional, mesmo derivada das teorias da modernização, da construção nacional e do capital humano, está contida em modelos particulares de desenvolvimento, crescimento econômico e acúmulo de capital que visava a consolidação do Estado-Nação.

O fato do processo de acumulação durante este 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 infra-estrutural, pré-condição essencial para que se pudesse colocar em movimento um processo de acúmulo de capital que se expandia progressivamente. Durante esta etapa, a expansão educacional foi bastante rápida.

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 a gastos que mais diretamente contribuem para a auto-expansão 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 freqüentemente, isto é acompanhado por uma crescente dívida externa, que acentua a crise fiscal do Estado e promove uma crise no processo econômico em curso.

Estas contradições do processo de acumulação resultam em um aumento do grau de miséria da massa da população nacional, ocasionando entre outras conseqüências, a crise educacional e a crise de legitimidade do Estado capitalista.

Na terceira etapa, situada no início dos anos 70, a crise política e os limites das condições econômicas emergentes, o abandono da oferta universalizada de um nível mínimo de educação escolar financiada pelo Estado. Modelo dual de escolarização, de acordo com as novas políticas, foi promulgado pelo Estado, modelo este agora endossado e freqüentemente promovido por agências internacionais que atuam como corretoras da relação entre as sociedades atoladas na crise internacional da dívida e as agências financiadoras.

A estas afirmações, Torres (2003,et. al.) acrescentam:

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, freqüentemente 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 (Morales – Gómes e Torres, 1990 – p.153).

Esse processo de dualidade da educação na época é explicado por Torres da seguinte forma:

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. (p.153-154)

Podemos distinguir duas dimensões no estudo da educação sob a óptica do autor: a primeira constitui as relações entre educação e acumulação; e a segunda está relacionada entre a educação e a legitimação. Estas 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 legitimação⁴, 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. Torres cita Apple (1982:1) que 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?) (p. 171 / 172).

Segundo Neira e Nunes (2006), o currículo forma identidade e legitima determinados valores em detrimento de outros. Esta legitimação do que deve ser ensinado no currículo escolar é definido pelos grupos dominantes não por acaso, mas, sim, pelo firme propósito de

⁴ Legitimação: Processo pelo qual um grupo impõe seu valores e significados sobre outros, visa a hegemonia política, ocorre quando o sistema de dominação é tido como legítimo, incontestável.

perpetuar no currículo práticas hegemônicas que ditam um jeito de ser, de vestir, de jogar e pensar, entre outros.

(...) 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. (Neira e Nunes, 2006, p. 44 / 45).

Para Mc Laren (2000), o enriquecimento de poucos às custas do trabalho árduo de muitos, não tem nada de natural. É um desmembramento politicamente arquitetado da consciência nacional e está ligado diretamente à reestruturação econômica mundial. O autor afirma que o discurso forma identidades, logo, ao instituímos um programa social voltado especificamente para os pobres (excluídos), a linguagem atua para constituir uma subjetividade de “coitadinho” nos participantes. O autor acrescenta que:

A linguagem promove o tráfico de poder por meio de 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).

2.2 A educação e a sua função na reprodução cultural em tempos neoliberais

Os modelos de reprodução cultural partem do pressuposto de que a sociedade é um todo complexo e contraditório na qual os grupos dominantes tendem a reproduzir as formas básicas da ordem social. Estes processos de reprodução exigem amplas mudanças sociais e culturais. Essa reprodução nunca acontece de forma tranqüila, encontrando várias formas de resistência e oposição desde atos individuais até movimentos de grupos organizados.

Como defende Morrow e Torres (2003):

Tais formas de comportamento coletivo se tornam, conseqüentemente, a fonte dos conflitos que o Estado democrático procura administrar e controlar. Apesar de vistos, freqüentemente 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. (p.266, 267).

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. Esta 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, lança-se mão da ideologia, que neste caso refere-se à produção dos sentidos e significados pela maneira que as pessoas vêem o mundo, as idéias e representações que invariavelmente aceitamos e entendemos como naturais (Mc Laren, 1997 – *apud* Neira e Nunes, 2006).

A ideologia dominante, por meio da hegemonia, entranha-se de tal forma dentro desse processo, que consegue fazer-se concebida como imutável. Esta 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). Estas questões reforçam e ampliam a desigualdade social. A respeito da tentativa de dominação, Neira e Nunes (2006) destacam que:

(...) verificamos que a cultura popular transmite a idéia de luta e resistência, mas também de apropriação e expropriação. O redimensionamento da cultura popular sempre foi visto como necessário, para o seu próprio bem e com as melhores intenções. (p.46).

Torres (2003) 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 fundamentam o diagnóstico e a solução.

Dentro dessa perspectiva o autor enfatiza uma abordagem que explica e diferencia o **Estado do Bem Estar** do **Estado Neoliberal**. No primeiro, existe um pacto entre capital e trabalho. Esta 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. Neste modelo de gestão pública, os serviços públicos são considerados um direito de cidadania e não caridade.

É importante ressaltar que a expansão e a diversificação da educação tiveram lugar em Estados muito semelhantes ao Estado do Bem-Estar. Neste 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 Banco Mundial, pelo FMI e por outras organizações financeiras internacionais. Esses programas direcionam várias recomendações políticas, incluindo-se 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).

Para Morrow e Torres (2003):

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 e socialmente desperdiçadoras. O setor privado, ao contrário, é considerado eficiente, efetivo, produtivo e responsivo. (p. 275, 276).

Perante esta 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.

Morrow e Torres, 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 dismantelamento das políticas públicas de Estado do Bem-Estar é dirigido seletivamente, não indiscriminadamente, para alvos específicos. (p. 276).

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 estas posições. As citações impressas acima reforçam também a realidade do Programa Segundo Tempo. Indo além, podemos 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, novamente, o processo de descontinuidade do programa. 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 a desmotivação, frustração, impotência e a assunção de um sentimento de exclusão por parte pessoas.

2.3 A política pedagógica da Nova Direita

Segundo Gonzaga (2000), desde meados dos anos 70, vários países do mundo ocidental experimentaram uma notável revitalização da direita no espectro político partidário. Os governos de Margaret Thatcher, na Inglaterra, e de Ronald Reagan, nos Estados Unidos, iniciados em 1979 e 1980, respectivamente, são considerados os marcos iniciais desse fenômeno. Ao longo da década seguinte, vitórias de partidos conservadores foram registradas em outros países da Europa Ocidental e, após o colapso do comunismo na Europa Oriental e na União Soviética, de 1989 a 1991, reformas neoliberais varreram também o mundo pós-comunista. Nos anos 90, os partidos conservadores somaram mais vitórias do que derrotas em países que viveram anos sob governos social-democratas, como a França e a Espanha. Na América Latina, a onda neoliberal chegou a partir do final dos anos 80, junto com os governos Alberto Fujimori, no Peru; Carlos Menem, na Argentina; Carlos Salinas, no México; e Fernando Collor, no Brasil (Anderson, 1995).

A revitalização da direita não se manifesta apenas pelo êxito do programa neoliberal em diversas partes do mundo. Uma onda de conservadorismo social constitui a outra faceta da Nova Direita no mundo contemporâneo. Parece haver um paralelo entre a ofensiva neoliberal e uma simétrica barbarização da vida societária, com os problemas do desemprego, da exclusão social, das várias formas de preconceito (racial, cultural, sexual, religioso etc.) e da

escalada da violência em grande parte do mundo capitalista. As soluções conservadoras são as que mais se beneficiam nesse cenário.

Em todo o mundo, as políticas de privatização e de desregulamentação estão na ordem do dia. A Nova Direita, assim como a direita, é um fenômeno plural (Bobbio, 1995, *apud* Gonzaga, 2000). O rótulo "Nova Direita" tem sido empregado genericamente para se referir a partidos políticos, políticas públicas, movimentos culturais e círculos de debates acadêmicos. De uma forma geral, as correntes da Nova Direita querem repensar e propor novos parâmetros para as sociedades capitalistas avançadas frente à crise do Estado de Bem-Estar, seja por meio da justificativa teórica do antigualitarismo ou de propostas de cortes nas políticas de bem-estar social. A transposição do debate internacional para o Brasil revela novas e grandes complexidades. Primeiro, porque aqui a Nova Direita é uma construção teórica, pois não há partidos políticos, grupos para a defesa de interesses específicos ou círculos acadêmicos que se auto-nomeiem como tal. Aliás, nem como de direita simplesmente, porque no Brasil os que se encontram à direita no espectro político geralmente se apresentam publicamente como liberais ou conservadores (Martins, 1987 – *apud* Gonzaga, 2000). Portanto, falar em nova direita no Brasil é antes se referir ao conteúdo programático de partidos políticos, ou à retórica e à forma de atuação política de alguns setores específicos da sociedade que se diferenciam dos paradigmas da "velha direita" (apesar de grande parte dos principais personagens da "Nova Direita" terem emergido do interior desta última) do que propriamente a um projeto institucionalmente estabelecido em termos de partidos políticos ou ainda a um modelo ideologicamente bem definido (Souza, 1992 – *apud* Gonzaga, 2000).

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 A Folha de São Paulo (15/03/94) em que se noticia a distribuição, nas escolas da Rede Pública da cidade de São Paulo, de uma história em quadrinhos da Turma da Mônica destinada a ensinar às 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. Ou seja, percebemos a estratégia de defesa do Estado Mínimo no que diz respeito aos deveres e obrigações do governo para com a sociedade operando no convencimento das pessoas de que elas são as causas de tantas desigualdades. Em momento algum comenta-se que os tributos cobrados da população também eram infinitamente menores nesta mesma época. Para o autor, a notícia é importante porque ilustra diversas características do ataque conservador e liberal à 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. Nessa operação todos os problemas e defeitos da vida política e social são separados de qualquer conexão com o modo de organização econômica. Nela vincula-se uma suposta tendência estatizante e burocratizante de seu modo de organização política, o que reforça a crítica subliminar do texto. Essa estratégia é tão forte e eficaz a estes propósitos que, quando questionamos os alunos sobre a possibilidade de estudar na escola pública ou na particular, fica claro que só permanece na pública aqueles cujo poder aquisitivo não permite estar na outra. Ampliamos esta conclusão mediante as opiniões de professores, obtidas em conversas informais, que, em grande maioria, concordam com essa tese. Essa assertiva ganha corpo diante do fato de que boa parcela de filhos e filhas de professores estudam em escolas particulares.

A esta lógica Silva (1999) explica que:

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). (p. 12).

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 idéias que valorizam os conceitos de livre mercado e livre iniciativa. Neste 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 meios da cultura de massa, o uso dos canais midiáticos como difusores da doutrina liberal, impingindo 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”. Silva (1999) afirma que:

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 (...). (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 este 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.

Nesta perspectiva, 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).

Nos cabe também situar o espaço ocupado pelo esporte neste cenário. Para Bracht (2003) existem interesses que podem mover o estado a intervir ou interagir com a organização do esporte. Destacando-se nesse sentido: integração nacional, educação cívica, preservação da saúde da população, melhoria da qualidade de vida, oferecimento do lazer, entre outros. Porém, o mais importante para o nosso estudo é estabelecer a relação do esporte com a função do Estado no processo social como um todo, principalmente com a função do Estado na hegemonia. Nesse sentido o autor destaca que:

- a política social não é, portanto, uma política que se restringe aos carentes e sim uma política que se volta para a força de trabalho como tal, mobilizando-a, disciplinando-a, e tornando-a apta para o mercado de trabalho;
- a política social, apesar de voltada aparentemente para 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;

Para o autor, a função básica do Estado nas sociedades capitalistas, portanto, é garantir a reprodução do capital. Por isso, o esporte será objeto de atenção do Estado em função de sua

maior ou menor contribuição nesse processo. Isso pode ocorrer por meio da promoção da reprodução da força de trabalho, ou provocando efeito estabilizador como atenuador das tensões sociais. A esse respeito o autor salienta que:

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 Neira e Nunes (2006), o discurso educacional visa garantir a mobilidade social. Os professores quase sempre se empenham para o cumprimento deste objetivo. Porém, vale lembrar que a cultura escolar é mais eficaz para os grupos sociais que chegam aos bancos escolares com capital cultural e econômico elevados e com a capacidade de transformar um no outro. O sistema educacional é organizado e controlado pelo Estado, o que reforça a idéia da educação ser uma esfera de atuação fundamental no que diz respeito à questão política. Nessa direção, a luta pelos significados torna-se presente e constante.

Para Silva (1999) é parte essencial dessa representação as vantagens de um Estado mínimo e de menos governo. Porém, contraditoriamente a essa lógica, o governo se distancia da educação pública apenas no que diz respeito ao investimento (acesso e permanência dos alunos, formação contínua dos profissionais da educação, expansão da estrutura física, ambientação e manutenção adequada dos prédios etc.). Assim, a educação pública fica submetida às regras do mercado, transformada em objeto de consumo individual e não de discussão pública e coletiva. Em relação à educação, o autor chama atenção para o seguinte aspecto:

A educação pública não se encontra no presente deplorável estado principalmente por causa de uma má gestão por parte dos poderes públicos, mas sim, sobretudo, por que há um conflito na presente crise fiscal entre propósitos imediatos de acumulação e propósitos de legitimação (os governos estaduais não remuneram mal os professores apenas por que os governadores são “maus” ou pouco iluminados, mas por que isso compete com objetivos de financiamento – necessários ao processo de acumulação – mais imediatos). (p.19 – 20).

Em relação à escola pública, Silva adverte:

As escolas públicas não estão no estado em que estão simplesmente por que gerenciam mal seus recursos ou por que seus métodos ou currículos são inadequados. Elas não têm os recursos que deveriam ter porque a população a que serve está locada numa posição subordinada em relação às relações dominantes de poder. Por isso a questão da qualidade também não pode ser formulada fora desse contexto. Nesse sentido, qualidade é apenas sinônimo de riqueza e, como riqueza, trata-se de um conceito relacional. Boa e muita qualidade para uns, pouca e má qualidade para outros. (p. 20).

Com base nestas afirmações podemos perceber que os grupos que detêm o poder se utilizam destas estratégias de dominação para a manutenção da hegemonia.

Neira e Nunes (2006) reforçam que, na Educação Física, a hegemonia se concretiza por meio da prática pedagógica descontextualizada ou aquela que visa a melhoria do rendimento motor. Os esportes tradicionalmente praticados no interior das escolas se traduzem em conteúdos hegemônicos, visto que representam a cultura branca, masculina, cristã, européia e estadunidense. Perante estas afirmações podemos entender que a ação neoliberal na educação visa produzir, reproduzir e perpetuar mais desigualdade e assimetria entre os diferentes grupos que compõe nossa sociedade. Ou seja, por meio dos postulados neoliberais podemos aumentar a produtividade e eficiência da educação. Por outro lado, devemos perguntar primeiro, a quem esse processo estará servindo mais uma vez?

Para Santomé (2003), a cada dia que passa, o sistema escolar está sendo transformado em um mercado. A partir das opções ideológicas mais capitalistas e neoliberais defende-se e tenta-se impor um modelo de sociedade em que a educação acabe reduzida a mais um bem de consumo. Nesta lógica, as pessoas seriam convencidas a escolherem a escola, diplomas e professores, da mesma forma que escolhem comprar uma roupa, um carro, e outros produtos em diferentes locais. Santomé, adverte que:

Essa ocultação da transformação do sistema educacional em um grande shopping center é acompanhada de abundante publicidade e de discursos demagógicos sobre a defesa de liberdades, das bondades de ser “apolítico” e neutro quando, ao mesmo tempo, os setores mais conservadores e ultraliberais, mesmo antes de acabar de realizar esse tipo de pronunciamento, já estão exigindo verba pública para suas propostas privadas de educação e outros negócios ocultos sob rótulos culturais. (p. 39).

Podemos citar exemplos como a vinda ao Brasil do “Cirque du Soleil”⁵, projeto cultural financiado em parte por verba pública destinado às elites do país, onde o ingresso mais barato custava R\$160,00 (cento e sessenta reais). Ainda no período de divulgação, as apresentações estavam lotadas, ou seja, atração para poucos e paga com verba pública. A este respeito o site do Ministério da Cultura traz a seguinte informação:

Posicionamento do Ministério da Cultura em relação ao fato:

O proponente CIE Brasil solicitou ao Ministério da Cultura, em estrita conformidade com o que permite a Lei 8.313/91 (a chamada Lei Rouanet), a autorização de captação de recursos pelo mecanismo de Incentivo Fiscal, no valor total de R\$ 22,3 milhões por meio de dois projetos: o Cirque du Soleil (Pronac 046458), referente às apresentações do circo em São Paulo, no valor de R\$ 16, 6 milhões; e Cirque du Soleil (Pronac 061921), referente à temporada do Rio de Janeiro, no valor de R\$ 5,7 milhões. Os dois projetos em questão passaram - da mesma forma que os milhares de projetos que solicitam a mesma modalidade de apoio ao Ministério da Cultura - pelo processo de análise e aprovação de projetos. Com base na análise do projeto da etapa São Paulo, a Comissão Nacional de Incentivo à Cultura recomendou e o Ministério autorizou, em abril de 2005, a habilitação para a captação de recursos junto às empresas patrocinadoras no valor de R\$ 9,4 milhões. Portanto, dos R\$ 22,3 milhões solicitados, foram autorizados a captar R\$ 9,4 milhões. Cumpre, por fim, informar que a busca da democratização do acesso por parte da população brasileira aos resultados dos projetos incentivados pela Lei 8.313/91 é uma premissa central da própria Lei em questão, e uma das principais diretrizes de atuação desta gestão na condução das ações do Ministério da Cultura. A premissa que norteia o Ministério da Cultura neste aspecto é muito simples: recursos públicos investidos em projetos culturais devem beneficiar o maior público possível. (nº 406 de 16/08/06).

Podemos perceber que o parecer do governo, por meio do posicionamento do Ministério da Cultura, prevê o atendimento ao maior número possível de pessoas. Porém, os valores praticados, definem a qual público se destina esse tipo de evento. De outro lado, e com os mesmos propósitos, encontramos os shows gratuitos abertos ao público. Estes eventos são repletos de *merchandising* que enaltecem a instituição que patrocina, porém, ocultam suas vantagens obtidas com o desconto no Imposto de Renda. Assim, vemos os projetos públicos de educação informal serem cessados por falta de verba e, de maneira até contraditória, os investimentos em projetos sociais (ONGs) privados crescem vertiginosamente. Como

⁵ O Cirque du Soleil (*francês* para "Circo do Sol") é um império de entretenimento baseado em *Montréal, Quebec, Canadá*. Ele foi fundado em *Quebec* em 1984 por dois ex-artistas de rua, *Guy Laliberté* e *Daniel Gauthier*, em resposta a um apelo feito pelo *Commissariat général aux célébrations 1534-1984 do governo de Quebec*, sobre a comemoração do 450º aniversário da descoberta do Canadá pelo explorador francês *Jacques Cartier (1491-1557)*. Tem sido descrito como um "circo moderno" cheio de histórias e *performances* estonteantes. Há vários espetáculos rodando o mundo e outros fixos em cidades como *Orlando e Las Vegas (EUA)*.

exemplo, podemos citar os projetos esportivos de instituições privadas como o da empresa Rexona e Fundação Bradesco, entre outros.

Ao regular a educação, o mercado tende a se colocar contrário às políticas estatais que pretendam investir em ações que visem compensar as deficiências e injustiças geradas pelas suas formas equivocadas de funcionamento. Na outra ponta, isso significa que todos os que apostam e ganham com o mercado se esforçam muito no sentido de vetar os investimentos destinados a atender os gastos sociais presentes em um Estado do Bem-Estar, na mesma medida em que legislam em benefício próprio.

2.4 O Estado, as instituições, o esporte e a cultura

Morrow e Torres (2003) salientam que existe uma relação entre o Estado e os movimentos sociais. Destacam que, dentro desse complexo de problemas, podemos identificar um tema unificador que está situado na questão da relação entre a educação e a reprodução cultural. Esta problemática salienta as relações entre os movimentos sociais e o Estado. Os modelos de reprodução cultural partem da premissa de que a sociedade precisa ser entendida como um todo complexo e contraditório, no qual as instituições predominantes se prestam principalmente a reproduzir a forma básica da ordem social. Geralmente, este processo de reprodução exige amplas mudanças sociais e culturais, que são muito seletivas mesmo quando envolvem grandes reformas. São seletivas devido ao fato de normalmente não desafiarem a continuidade global de uma dada forma de sociedade. De qualquer maneira, essa reprodução nunca se dá de modo inteiramente tranqüila. Ocorrem várias ações de oposição e resistência que variam desde atos individuais até as mobilizações de massa organizadas por movimentos sociais. Tais formas de comportamento coletivo se tornam, conseqüentemente, a fonte de conflitos que o estado neoliberal procura administrar e controlar.

Os autores citam a teoria social marxista, que focaliza o poder de Estado, especialmente aqueles aspectos concernentes à relação entre a estrutura de classes sociais e as forças e os instrumentos de coerção política. Esta análise supõe que a obtenção do consenso e a implementação de medidas que garantam a justa representação dos interesses não se situam fora do universo da persuasão pela força ou coerção, nem fora do domínio das relações sociais de dominação e exploração.

Bracht (1992, *apud* Nunes, 2006) cita que no Brasil, desde o final dos anos 1940, o esporte consolidou-se como prática hegemônica da Educação Física. Nunes (2006) salienta que o contexto atual, sobretudo o advento da globalização, tem contribuído sistematicamente para a subordinação direta da Educação Física à instituição esportiva. Além disso, essa subordinação tem ajudado na implementação de políticas públicas e privadas na articulação do processo de produção que caracteriza o projeto neoliberal.

Para Bracht (2003) existe uma ênfase em relação as abordagens que buscam identificar o esporte, enquanto fenômeno cultural, com as relações de poder, ou seja, aquelas abordagens que fazem a crítica ideológica. No entanto, fica claro que o Estado é também ativo no plano cultural e, particularmente, no plano esportivo. Assim, se faz importante para uma análise da relação Estado e esporte a identificação de qual relação existe entre Estado e sociedade civil em uma determinada sociedade. Esse entendimento pode ser bastante esclarecedor da relação entre Estado e setor esportivo.

Hoje sabemos que o Estado intervém no esporte de forma intensa. Diversos são os princípios e os motivos que regem esta intervenção ou relação. A política social brasileira, como qualquer outra política social, precisa ser compreendida não em termos assistencialistas, mas, sim, em termos econômicos e políticos, como um instrumento usado pelo Estado para manter as bases de funcionamento do sistema de acumulação.

O autor explica que o Estado dá às organizações esportivas um reconhecimento público, chegando muitas vezes a sustentá-las, mas, em troca, atribui a elas funções públicas, constituindo as mesmas 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 à organização esportiva reconhecida pelo Estado. Uma das esferas em que podemos observar a existência desta estrutura é a da concessão de recursos financeiros e outros incentivos por parte do Estado, como isenções e incentivos fiscais. No Brasil, sabemos que muitas confederações são altamente dependentes do poder público em relação ao aspecto financeiro, talvez, por conta disso, é que estes setores não estão interessados em romper com o poder público, ficando apenas na reclamação por maior autonomia política-normativa.

Manhães (1986, *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.

Por isso, Bracht (2003) reforça parecer claro que no conjunto das ações governamentais o fenômeno esportivo está situado numa posição marginal frente a setores como o da economia, da saúde, da educação, da habitação. É mais ou menos comum, portanto, que na ordem de prioridades das ações do poder público o esporte não deva ocupar lugar de destaque. Porém, isso não significa ignorá-lo, muito pelo contrário. Há muito tempo, mesmo em sua função de significação sociopolítica, o esporte é alvo de atenção e intervenção do Estado. Retomando a história da intervenção do Estado no setor esportivo, veremos que, inicialmente na Inglaterra liberal, a ação governamental tinha característica marcadamente controladora, reprimindo a violência e arruaças que circundavam os eventos esportivos populares⁶, chegando a proibir determinadas atividades esportivas consideradas atentadoras à

⁶ *Tratava-se de práticas cujas características não eram as mesmas do esporte entendido como moderno.*

ordem pública. O autor, salienta que os estudiosos hoje listam basicamente os seguintes motivos para a intervenção do Estado no esporte. São eles:

- instrumento de representação nacional;
- manutenção no fomento da saúde da população e reabilitação;
- melhoria da qualidade de vida da população em geral;
- manutenção da ordem pública;
- integração;
- política social, entre outros.

Em relação a esta listagem de motivos, o autor acrescenta:

Claro, essa é apenas uma “listagem” dos motivos, 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).

O autor vai além, propondo que o esporte, enquanto atividade de lazer, deve ser a prioridade nas intervenções do poder público no setor. Nesse sentido, ele precisa ser entendido como um elemento de cultura e lazer e ser inserido no plano das políticas públicas culturais de lazer, e como tal, estar integrado às outras políticas sociais. Isso porque, assim, outras manifestações da nossa cultura corporal de movimento, ainda não esportivizadas, não precisam ficar subordinadas ao conceito esporte para receber atenção do poder público. Ele questiona se é possível e desejável um movimento contracultural nesse âmbito hoje. Como o poder público se relacionaria com tal movimento? Formariam os sindicatos de trabalhadores a base organizativa de tal movimento? Com base nesta assertiva o autor defende que:

A idéia 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 populares-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. (p. 91 e 92).

Ou seja, é legítimo perguntarmos se por trás da aparente diversidade dos sentidos e das práticas esportivas não se encontra uma nova forma de controle das subjetividades, um comportamento moldado por propostas aparentemente novas, por meio dos programas e projetos que surgem de tempos em tempos?

2.5 O compromisso ético dos educadores como caminho de superação

Para Demo (2003), as situações de dominação e exploração de alguns grupos sociais sobre outros, é sem dúvida, um mal a ser combatido. Isso pode ocorrer por meio de modelos educacionais que incorporem uma pedagogia crítica e persistente sobre o neoliberalismo e suas armadilhas. Por sua vez, nesse pensamento atribui-se importância destacada à educação sob a óptica do mercado. Dentre suas bases filosóficas encontram-se a competitividade, a flexibilização, o desenvolvimento de habilidades e competências e a autonomia. Objetivos que visam a preparar melhor a população para a atuação no mercado de trabalho e metas que indicam vínculo da educação ao que é estabelecido pelo mercado. Neste sentido, não há espaço, nos sistemas educacionais, para a seleção de conteúdos que possibilitem uma reflexão crítica do modelo vigente de políticas públicas.

Torres (2003), por exemplo, reforça que quando pensamos em um processo de libertação, o conceito mais interessante é o da politicidade, caucado na base política intrínseca da educação, acrescentando:

Neste sentido, aparece na conceituação a vinculação epistemológica essencial para lhe dar substância consiste: conhecer, aprender não são fenômenos apenas lógicos e técnicos, mas fundam-se na propriedade humana como tal, sempre política no sentido da criação de um sujeito capaz de história própria. Na contramão está, certamente o conhecimento colonizador, extremamente competente como tática de imbecilização dos oprimidos, mas qual moeda de duas faces ou qual contradição dialética, inclui a possibilidade de libertação. A vinculação com o poder que o conhecimento sempre revela em sua “arqueologia” não lhe advém de fora, como se fora algo inventado e imposto, mas mora dentro dele, talvez mais que a vinculação com a verdade. (p.15).

Freire (1996) nos adverte para a necessidade de assumirmos uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização. Daí a crítica permanente que faz à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e sua recusa inflexível ao sonho e à utopia. Daí também o tom de raiva, que envolve o seu discurso quando se refere às injustiças a que são submetidos os “esfarrapados” do mundo.

O autor nos fala sobre uma ética universal que se posiciona contrária às manifestações de discriminação de raça, de gênero, de classe, sendo incisivo na afirmação de que é por esta ética inseparável da prática educativa que devemos lutar, sendo que a melhor maneira de atuarmos por ela é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la aos educandos em nossas relações com eles. Por isso ele nos conta que não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos transformadores, a não ser nos assumindo como sujeitos éticos. Em relação à ideologia dominante, o autor afirma que:

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 história e cultural, passa a ser ou virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. O de que se precisa, por isso mesmo, é o treino técnico indispensável à adaptação do educando, à sua sobrevivência. (p. 21 e 22)

Esta citação nos permite entender, com clareza, quais são os propósitos que estão por trás do discurso dominante quando se propõe um determinado currículo por meio de um projeto ou uma ação pedagógica qualquer, para ser desenvolvido junto a uma determinada parcela da população (excluídos), objetiva-se manter a dominação por meio da legitimação dos conceitos neoliberais em detrimento dos valores e manifestações culturais característicos daquele contexto em particular.

Para Silva (1999), o papel dos educadores e educadoras torna-se ainda mais importante nesse contexto de invasão da política capitalista e disseminação dos preceitos neoliberais no

cotidiano da educação. Assim, é necessário não se render a esta ofensiva que pretende transformar não apenas a política da pedagogia, mas, também, a pedagogia da política. Educadores e educadoras 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. A esse respeito, o autor acrescenta que:

O campo educacional é centralmente cruzado por relações que conectam poder e cultura, pedagogia e política, memória e história. Precisamente por isso é um espaço permanentemente atravessado por lutas e disputas por hegemonia. (p.28).

Neira e Nunes (2006) contribuem com essa discussão afirmando que no multiculturalismo⁷ crítico ou revolucionário, esses problemas não são resolvidos por relações assimétricas de poder, eles se ancoram socialmente, ou seja, não se discute apenas o que é, mas quem determinou o que é. Questiona-se a quem pertencem os valores constantes no currículo e para quais grupos e propósitos eles servem. Busca-se entender quais forças determinantes e históricas que estão por trás dos processos, para democraticamente por meio do processo de discussão, proporcionar condições para que a comunidade encontre suas soluções. Os autores, destacam que:

A interferência do professor realiza-se pôr meio do processo da mediação. O professor, para atuar nestes casos com isonomia, tem de “desocultar” seus valores pessoais para não se espantar com possíveis construções de significados que lhe pareçam, a priori, estranhos e equivocados. (p.91).

Não assumir nosso lugar nesse papel importante significa deixar que outras pessoas e grupos definam a forma e o jeito que o espaço educacional deve ser moldado. Isto ocorre de acordo com objetivos e propósitos que podem não estar pautado na justiça, na igualdade e em melhores condições para todos.

⁷ Hall (2003, apud Nunes 2006, p.3) indica que o termo refere-se às ações e políticas elaboradas para governar ou administrar problemas gerados nas relações que se estabelecem na convivência entre diversas culturas na sociedade atual.

A esta situação, Santomé (2003) afirma que nos últimos tempos, passaram a ser frequentes os estudos que tentam explorar o potencial dos professores e professoras como agentes e ativistas de transformação social. Seus estudos demonstram que as instituições escolares, mesmo tomadas pela ideologia neoliberal, não funcionam sempre em sentido reprodutor, mas, que existe uma certa autonomia que permite uma ação contra-hegemônica. Fica, assim, ultrapassada a visão que considerava as instituições de ensino como lugares onde eram construídas e modeladas as pessoas a fim de perpetuar o modelo de sociedade vigente, onde se realiza, uma reprodução ideológica, cultural, econômica e social dos modelos de sociedade. Isto porque, os professores e professoras, alunos e alunas incorporam suas idéias e ideologias no processo de tomada de decisão e ações em que se envolvem, adaptam seus comportamentos para que não entrem em contradição consciente com seus ideais e concepções de sociedade. Ou seja, se existe um processo de reprodução dos valores neoliberais invadindo a todo o momento as instituições escolares, também existem focos de resistência e luta, mostrando que são possíveis outras visões de mundo, idéias, conceitos e práticas alternativas que podem enfrentar as dominantes e oficiais.

Estas atitudes em geral são atribuídas a professores e professoras com formação política de esquerda e visão educacional progressista. Esses posicionamentos trazem em si uma falsa idéia de que professores e professoras formam um grupo corporativo e homogêneo.

Em suas concepções, Santomé enfatiza:

O corpo de docentes está integrado por homens e mulheres com concepções e modelos de sociedade diferentes, compartilhados por muitos outros cidadãos e cidadãs. Existem professores e professoras de direita e esquerda, machistas e feministas, racistas e anti-racistas, classistas e anti-classistas etc. Portanto, quando se fala dos espaços de autonomia existentes nas instituições de ensino, é imprescindível levar em conta que será difícil encontrar situações em que todos os professores e professoras, a priori coincidam ideológica e culturalmente na hora de planejar e realizar projetos curriculares.(p.240).

Com base nesta diversidade de posicionamentos, o autor adverte que é necessário que todos os atores envolvidos no contexto escolar se esforcem para que se crie um clima de

debate e colaboração nas escolas, no sentido de se estabelecer um diálogo que possibilite o firmamento de contratos (combinados) em prol da construção de projetos educativos em que os valores de abertura aos outros, de respeito, de tolerância, de distribuição de renda etc, estejam presentes no trabalho particular de cada professor. A estas contribuições, podemos acrescentar a necessidade de expandir esses pressupostos para outras esferas sociais que promovem a educação informal, como é o caso das escolinhas de esportes ou os projetos sociais elaborados pelo terceiro setor, instituições privadas e o Estado.

3 MÉTODO

Nesse estudo trabalhamos analisando o desenvolvimento das atividades do Programa Segundo Tempo no núcleo do SESI AE Carvalho, em São Paulo. A análise deteve-se ao período de fevereiro de 2003 a fevereiro de 2005. Ressaltamos que no mesmo mês que o programa foi encerrado em nosso núcleo, ingressamos no curso de especialização em esporte escolar.

Em razão disso, a metodologia utilizada foi revisão de literatura, organizada e escolhida conjuntamente com o orientador. Esta base teórica sustenta as argumentações e críticas que fazemos em relação ao objeto de pesquisa. Na verdade não tivemos outra escolha de abordagem. Isso em função da não existência de outro núcleo do programa em nossa região.

Cabe também citar que entendemos ser importante dar um histórico do desenvolvimento de projetos dessa natureza em nossa unidade de trabalho, em razão disso fizemos uma referência ao Programa Esporte Solidário, antecessor do Programa Segundo Tempo que foi desenvolvido durante 5 anos em nossa unidade. Esse histórico dos programas, na unidade em que trabalho desde 1997, reforça o processo de descontinuidade em discussão.

Nosso objetivo centralizou-se em identificar os principais fatores de descontinuidade do programa apoiado nas argumentações dos autores escolhidos que discutem o tema em questão em seu aspecto macro – as questões das políticas da educação e a sua relação com o esporte, e no seu aspecto micro – os possíveis efeitos sobre a comunidade.

A hipótese levantada no trabalho, ancorada na revisão da literatura e nas experiências vividas no desenvolvimento do programa em suas duas edições, é que o processo de descontinuidade do programa em questão é intencional.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com o que defende Nunes (2006), vários fatores têm influenciado para a existência da educação que temos hoje, porém, todas essas mudanças têm sido associadas às políticas que tentam tornar hegemônica a ideologia neoliberal. 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 estas relações não são tratadas em consenso, isto é, são questões que envolvem relações de poder, algumas mais visíveis que outras.

A esse respeito o autor propõe que:

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. (p.2).

Considerando esta assertiva e os levantamentos apontados pelo autor, podemos relacionar o processo de descontinuidade do Programa Segundo Tempo como uma prática cultural que serve a um determinado currículo, visando a 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 o processo de descontinuidade do programa carrega consigo uma intencionalidade. Nossos estudos, apoiados nos autores que dão a sustentação teórica para este trabalho, estão associadas às políticas que tentam tornar hegemônica a ideologia neoliberal.

Ou seja, percebemos que a transformação da educação em mercadoria não é um fato novo. Assim, entendemos porque aqueles que podem “pagar” mais recebem o melhor produto, e os que não podem pagar (escolas públicas) ou pagam pouco (rede particular da periferia) precisam se contentar com “a ponta de estoque, saldão, o final da feira”. Para esse segundo grupo (excluídos) a educação (formal e/ou informal) pode ser qualquer coisa. Afinal, ela será base para fabricar mão de obra barata, “formatar” pessoas para obedecer aos ditames do dominante que buscam na educação formar identidades para mandar e perpetuar a relação e o monopólio do poder.

Para Santomé (2003), o forte peso das ideologias neoliberais, entre outras conseqüências, tem feito com que as exigências empresariais se transformem em necessidades da sociedade e nas prioridades do Estado. Só com uma maior participação social é possível neutralizar os excessos provocados pela progressiva mercantilização da sociedade. É previsível que um Estado dirigido por propostas mercantilistas abandone o discurso que transformou a escolaridade obrigatória em dever e urgência nacional, ou seja, pressupõe um ataque contra os discursos da igualdade de oportunidades, de justiça social, de liberdade e de democracia.

É incrível como presenciamos cada vez mais a distribuição de verbas públicas patrocinando instituições e organismos privados. No filme “Quanto vale Ou é por quilo?”, de Sérgio Bianchi (2005), esta denúncia acontece de forma contundente, revelando que, o que se gasta com a rede oficial de solidariedade e filantropia é muito mais que o necessário para

minimizar consideravelmente as injustiças de distribuição de renda em nosso país. Na contramão dessa afirmação, o encerramento dos programas estão sempre associados à falta de dotação orçamentária. Podemos supor que falta vontade e interesse político, mobilização social, políticas públicas efetivas e permanentes, respeito para com a vida e dignidade humana, entre outros tantos fatores, menos dinheiro. O capital está por aí, exercendo sua função nas propinas das concorrências públicas e privadas, sustentando a evolução de um “Estado cada vez mais mínimo” em favor de um “livre mercado cada vez mais máximo”. Nessa lógica, vemos sucateadas todas as estruturas públicas que deveriam promover saúde, educação, lazer, trabalho, e, conseqüentemente, dignidade humana às pessoas. Afinal, os investidores e donos do capital são tidos como pessoas muito bem intencionadas, destituem a funcionalidade dos serviços públicos, e atribuem a ele um juízo de valor inferior, ruim, de má qualidade e tornam privados esses mesmos serviços (saúde, educação...) sob o manto da qualidade total, do investimento, da justiça para todos. Serviços pagos viram sinônimos de boa qualidade.

Com base na revisão da literatura que embasou este trabalho, podemos sugerir que nenhuma ação educativa, política, seja ela formal ou informal, possui caráter de neutralidade. Na pedagogia dos projetos de solidariedade isso não é diferente. Suas contradições, as supostas faltas de verbas e a conseqüente paralisação das atividades, com certeza, possuem alguma intenção.

A influência da mídia, principalmente no esporte, carece do estabelecimento de ídolos, assim se consegue melhores cotas de patrocínio, poder de venda dos produtos etc. Nesta corrida alucinada não há limites de valores como a ética, a honestidade, o respeito ao próximo e a si mesmo; o que importa é vencer a qualquer preço. É esta lógica que tem invadido nossas casas e escolas prestando um desserviço social a toda a comunidade, principalmente às crianças. O Estado por meio de programas de solidariedade se apresenta como agente de

resolução destes problemas. Porém, o que devemos pensar de ações que não ultrapassam seis meses? Quais são os objetivos governamentais que movem estas ações, senão a intenção do adestramento e da colonização da subjetividade das pessoas que mesmo passando tal situação, ainda agradecem à generosidade dos órgãos e pessoas responsáveis por estes programas.

Para Pellanda (2000) é preciso resgatar urgentemente a agência humana e a dignidade de um povo ultrajado. Para isso, Mc Laren (2000) propõe pensar o papel do educador:

Como um educador crítico, estou comprometido em criar novas zonas de possibilidades em minha sala de aula, novos espaços onde se possa lutar por relações sociais democráticas e onde os estudantes possam aprender a situar-se criticamente em suas próprias identidades em meio, por exemplo, às políticas global, para desenvolver novas formas de agência coletiva que escapem da ilusão do sujeito revolucionário unificado (pág. Vii)

Para tanto, o autor sugere o corajoso rompimento dos mais enraizados pilares da nova ordem: o individualismo. É preciso conceber a vida em rede, em solidariedade: “A não ser que meus irmãos e irmãs tenham poder, eu não o terei. De forma que a noção de poder está sempre baseada, em última análise, na noção de solidariedade coletiva”. Nesse sentido, se faz urgente romper com a cidadania inativa, conformista, na qual a sociedade dita o comportamento necessário ao ajustamento que ela espera do indivíduo.

Com base nos autores estudados, podemos supor que o processo de descontinuidade destes programas, em especial do Programa Segundo Tempo no núcleo do SESI AE Carvalho, têm causado vários problemas no pertencimento destas pessoas (alunos e familiares) na construção das suas histórias de vida. Destacamos alguns efeitos conseqüentes deste processo em nossa unidade, e, que, ao nosso ver, traduzem situações de exclusão:

- A impossibilidade de acessar o clube, visto que em função da parceria estar firmada entre o Governo Federal e uma instituição privada, assim que o convênio é encerrado passa a valer as regras de funcionamento da instituição que prevê pagamento de taxa para utilização. A maioria não consegue pagar e deixam de frequentar o espaço;

- O local se constitui em um ponto de encontro de pessoas que vêm de diferentes locais do bairro, passando a ser oportunizador de trocas de experiências pautado na diversidade. A interrupção do programa corta estas relações não permitindo a exploração das possibilidades dos indivíduos de “SER MAIS”;
- Com o passar do tempo e a repetição da prática da descontinuidade, percebemos a falta de auto-estima dos envolvidos e a aceitação de que “determinadas coisas são boas demais para serem verdade”. Ou seja, constatamos a contribuição desta estratégia para a formação de algumas identidades: conformistas, imobilizadas e, principalmente, excluídas.

Dentro das limitações apresentadas como justificativa do encerramento do programa, entendemos ser possível um planejamento que melhor elaborado minimize estes efeitos de exclusão. Trabalhando junto às comunidades dentro das suas condições reais de atendimento, proporcionando uma ação permanente por meio de uma política pública efetiva, e não ações pontuais dos programas de governo que, a cada gestão, muda o foco e compromete o processo de inclusão das pessoas às quais se destinam.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS OU CONCLUSÃO

A origem deste trabalho teve como principal razão os diversos questionamentos decorrentes das observações que realizamos durante nossa participação como coordenador do Programa Segundo Tempo. Alia-se a isso, nossa experiência na participação em trabalhos em diferentes projetos de solidariedade e nossa prática pedagógica na educação básica. No período de desenvolvimento do programa, uma questão sempre nos deixava intrigado, falamos do processo de descontinuidade, apesar do empenho de todos envolvidos objetivando a manutenção do programa, conseqüentemente o atendimento dos participantes e seus familiares, não conseguíamos alcançar tal meta. Começamos a observar mais atentamente as

relações de poder que se estabelecem nesse tipo de ação do Estado. A partir desse momento surgiram os questionamentos que nos definiram por esta temática: 1) Quais identidades pretendem-se formar nesse processo de educação não formal? 2) A quais interesses e grupos elas atendem? 3) Como o esporte é utilizado pela máquina pública?

Uma vez realizada esta análise, inferimos que o problema era bem mais amplo do que estávamos supondo preliminarmente, nos levando a investigar as práticas e os discursos neoliberais voltados aos programas de solidariedade em nosso país. Indo além, a contradição entre o que propunha o programa em sua constituição teórica: a inclusão e as suas conseqüências práticas após o período de cancelamento (descontinuidade): a manutenção da exclusão social por parte de seus participantes. Esta contradição entre o que se propõe e o que se realiza de fato, tornou-se motivo de preocupação, originando o levantamento da hipótese que direcionou nossa revisão literária. Ou seja, podemos supor que o processo de descontinuidade do projeto citado é intencional, pois ele é parte de uma pedagogia fragmentada que visa minimizar as tensões sociais durante o desenvolvimento do programa e, diante de sua interrupção, silenciar as vozes dos participantes, familiares e comunidade, transmitindo a sensação de dever cumprido por parte do Estado.

Afinal, mesmo com uma breve duração, a vivência foi boa, pois de maneira geral, a população, à qual os programas são destinados, está acostumada com pouco, ou quase nada. Perante estas inferências, sugerimos que o Estado “posa de bonzinho”, como se o fato de proporcionar o programa fosse um favor à população e não uma prestação de contas aos inúmeros impostos que se pagam para este e outros fins.

Para ilustrarmos e referendarmos esta a argumentação, relacionamos alguns dos programas pautados na promoção do esporte voltados para a criança e ao adolescente promovidos pelo Estado e que fizeram parte de estratégias políticas de massa para minimizar as áreas de tensão sócio-econômica. Nesta análise, pudemos identificar algumas similaridades

entre eles: são voltados aos pobres; utilizam-se do elemento cultural esporte como conteúdo dentro do propósito de educação integral; funcionam no período contrário das aulas regulares e preconizam atividades pontuais envolvendo a família.

Diante da hipótese levantada, realizamos uma revisão de literatura com o objetivo central de identificar os principais fatores de descontinuidade do programa e as conseqüências que este processo acarreta para as famílias dos seus usuários.

Cabe ressaltar que, ao longo de dez anos coordenando os programas de solidariedade no núcleo do SESI AE Carvalho, o processo de descontinuidade foi tão intenso que registramos um funcionamento alternado, ou seja, o programa funcionava ano sim, ano não. Supomos que esta prática se efetiva como uma ação direta na constituição das identidades dos sujeitos, exercendo um caráter mobilizador, potencializando o processo de exclusão. Tencionamos relacionar esta estratégia com as bases dos governos pautados na ideologia neoliberal, que visam por meio de projetos sociais, inculcar na população um processo de legitimação e significação dos seus preceitos: a oportunidade para todos alcançarem seu sucesso pessoal.

Diante deste quadro, estabelecemos dois objetivos principais para tentar investigar a nossa hipótese.

Primeiro, buscamos identificar como se orienta os estudos que abordam a educação no processo de legitimação e acumulação de capital situado no período pós-colonial. Esse estudo nos levou a inferir que a utilização de estratégias de coerção e legitimação através de projetos sociais e da própria educação não se trata de algo novo. Os autores consultados registram que esta prática vem se modernizando com o passar dos tempos, porém desde muito tempo o Estado oferece possibilidades de inclusão à população, e, nesta época em especial, configura-se como importante a acumulação de capital. Assim, entendemos porque em primeiro plano o Estado favoreceu a expansão educacional, visando colocar em processo a acumulação de

capital que se expandia progressivamente. Posteriormente, quando conseguiu atingir seus propósitos de acumulação e a demanda popular por educação crescia, tornando-se fonte de pressão para o Estado, este cessou o investimento público em educação, que passava a ser vista como impeditiva e não promotora da acumulação de capital.

Outro ponto importante que pretendemos destacar observado neste estudo está centralizado no currículo, ou seja, este tipo de iniciativa precisa de um determinado currículo que forma as identidades necessárias e legitima determinados valores em detrimento de outros. Esta legitimação do que deve ser ensinado no currículo, seja na educação formal ou informal, é definida 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. Nesse sentido as práticas discursivas merecem destaque, são elas que formam identidades. Logo, ao instituímos um programa social voltado especificamente para os pobres, esta linguagem atua para constituir uma subjetividade de “coitadinhos” nos participantes. Essa prática discursiva tem por objetivo reafirmar e tornar natural a condição de inferior desta camada da população. Mais ainda, faz com que ela ao se reconhecer inferior pela prática discursiva de dominação utilizada, atue com gratidão diante dos “benefícios” que o sistema neoliberal lhe oferece. Isto, nos serve de indicação para inferirmos que os programas e projetos de governo são mecanismos estratégicos e discursivos que calam as vozes e potencializam o processo de exclusão da população menos favorecida economicamente.

O estudo em questão possibilitou também levantar dados que apontam para um papel de servidão exercido pelo esporte como conteúdo privilegiado de uma gama de projetos nesta linha de ação. O esporte possui forte apelo junto às camadas menos favorecidas economicamente. Muitas vezes, é visto como uma das poucas formas de ascensão social lícita. Podemos supor, por estas e outras razões, que é por conta desse caráter sociocultural

que o esporte invariavelmente aparece de tempos em tempos a serviço desse ou daquele projeto, seja ele de governo, da iniciativa privada ou do terceiro setor (ONGs).

Seguindo o que nos conta Freire (1996) houve também um espaço para reflexão em relação ao compromisso ético dos educadores apoiado como um dos possíveis caminhos para a superação destas práticas alienantes. Daí a importância da crítica permanente que devemos fazer em relação aos postulados neoliberais, que como um camaleão se transforma, se coloca em vestis atuais perpetuando o cinismo de sua ideologia que insiste em se opor ao sonho e às possibilidades de mudança para uma vida melhor e mais feliz, sobretudo para a parcela da população menos privilegiada economicamente.

Conseguimos ainda, identificar a importância da adoção de uma postura ética, contrária às manifestações de discriminação, seja ela qual for. Esta ética deve estar atrelada a prática educativa, sendo esta a melhor forma de nos assumirmos como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção como sujeitos transformadores.

Neste contexto de invasão da política capitalista e disseminação dos preceitos neoliberais, o papel dos educadores torna-se ainda mais importante. Educadores e educadoras 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 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 pela significação, linguagens, vozes e experiências. Mesmo sabendo ser este um terreno conflituoso a ser percorrido, é urgente e necessário que o façamos. Pois, é a partir deles que temos condições de interpretar as políticas de construção de identidade e subjetividade, bem como, entender as conseqüências desta pedagogia neoliberal (por meio dos programas ou não) que atua no cotidiano da educação formal e informal.

É certo que, outras vertentes se apresentarão nos diversos trabalhos realizados por todo o país. Porém, a luta em defesa de uma política pública permanente que crie oportunidades às pessoas, sobretudo as mais desfavorecidas economicamente, possibilidades reais de dignidade, autonomia e transformação da sua própria realidade e da comunidade na qual está inserido. É a luta que entendemos ser justa e que deve ser feita por meio da nossa atuação no mundo.

Não pretendemos encerrar o assunto. A leitura do referencial nos conduz a certas análises, pretendemos dar continuidade a esta pesquisa, por meio de investigação de campo, envolvendo os sujeitos dos projetos sociais. Tencionamos por meio do aprofundamento no assunto, ampliar a discussão e possibilitar ações sociais que gerem às pessoas envolvidas a dignidade a que se propõe.

Esta é a nossa contribuição para o curso de especialização em esporte escolar.

REFERÊNCIAS

- BRACHT, Valter. *Sociologia crítica do esporte: uma introdução* Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.
- CASTELLANI FILHO, L. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta* Campinas, SP: Papirus, 1988
- Comissão de Especialistas de educação Física [do Ministério Do Esporte]. – 2. Ed. - Brasília: Universidade de Brasília / Centro de Educação a Distância, 2004.
- Esporte e Sociedade – vol. 1*
- _____. *Dimensões pedagógicas do Esporte – vol. 2*
- _____. *Jogo, Corpo e Escola – vol. 3*
- _____. *Manifestações dos Jogos – vol. 4*
- _____. *Manifestações dos Esportes – vol. 5*
- _____. *Elementos do Processo de Pesquisa em Esporte Escolar / Pré Projeto – vol. 6*
- DEMO, P. Introdução. in: TORRES, C.A. Org. *Teoria crítica e sociologia política da educação*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.
- FILME / Ficha Técnica - *Título Original: Quanto Vale Ou É Por Quilo?*, *Gênero: Drama*, *Tempo de Duração: 104 minutos*, *Ano de Lançamento (Brasil): 2005*, *Site Oficial: www.quantovaleoueporquilo.com.br*, *Estúdio: Agravo Produções Cinematográficas S/C Ltda.*, *Distribuição: Rio Filme*, *Direção: Sérgio Bianchi*, *Roteiro: Sérgio Bianchi, Eduardo Benaim e Newton Canitto*, baseado no conto "Pai Contra Mãe", de Machado de Assis, *Produção: Patrick Leblanc e Luís Alberto Pereira*, *Fotografia: Marcelo Copanni*, *Desenho de Produção: Jussara Perussolo*, *Direção de Arte: Renata Tessari*, *Figurino: Carol Lee, David Parizotti e Marisa Guimarães*, Edição: Paulo Sacramento
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GENTILI, P.A.A.; SILVA, T.T. (org.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.
- GONZAGA, M. T. *Conteúdos Ideológicos da Nova Direita no Município de São Paulo: Análise de Surveys*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da USP. São Paulo, 2000.
- MCLAREN, P. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio* Trad. Marcia Moraes e Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- MEMÓRIAS: *Conferência Brasileira de Esporte Educacional* Rio de Janeiro: Editora central da Universidade Gama Filho, 1996.

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.

NEIRA, M.G.; NUNES, M.L.F., *Pedagogia da Cultura Corporal: crítica e alternativas* São Paulo: Phorte, 2006.

NUNES, M.L.F. *Educação Física e esporte escolar: poder, identidade e diferença*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da USP. São Paulo, 2006.

PELLANDA, M. Introdução. in: MCLAREN, P *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*). trad. Marcia Moraes e Roberto Cataldo Costa Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MINISTÉRIO DA CULTURA. Texto de Marco Antônio de Castilho Acco – Secretário de Fomento e Incentivo à Cultura. Publicado por Assessoria de Comunicação Social. Apresenta nota de esclarecimento sobre o Cirque du Soleil. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/noticias/notas/index.php>>. Acesso em 24 out.2006.

SANTOMÉ, J. T. *A educação em tempos de neoliberalismo*; Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SILVA, T.T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia.. in: SILVA, T.T. *Neoliberalismo, qualidade total e educação* - Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.

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.