



IMPLICAÇÕES DE PROJETOS EDUCATIVOS ATUAIS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA E A ESCOLA PÚBLICA

Renata Osborne

Roberto Ferreira dos Santos

RESUMO

Este artigo utiliza dois referenciais teóricos, o primeiro baseado na visão de Anísio Teixeira sobre a importância da escola pública de tempo integral; e o segundo sobre o conceito de educação comunitária. Apresentam-se então críticas à prática de dois projetos de âmbito nacional que incentivam a parceria entre a escola e a comunidade. Conclui-se que espaços ociosos da escola e da comunidade devem ser preenchidos com atividades educativas, e para tal é essencial o trabalho de parceria. Por fim, são recomendadas pesquisas de como professores de Educação Física trabalham as atividades físicas em projetos educativos abrangentes e de como educadores desenvolvem projetos que contribuem para a escola pública de tempo integral.

Palavras-chave: Horário integral. Educação comunitária. Parceria

ABSTRACT

CURRENT EDUCATIVE PROJECTS AND THEIR IMPLICATIONS FOR PHYSICAL EDUCATION AND PUBLIC SCHOOL

This article uses two theoretical conceptual frameworks, the first one is based on Anísio Teixeira's vision of the importance of full time public school; and the second one is about the community education concept. Then, the practice of two projects of national extent, which stimulate the partnership between the school and the community, are criticized. It is concluded that idle spaces of the school and community must be filled out by educative activities, and therefore partnership work is essential. Finally, inquiries are recommended about how physical educators work with physical activities in ample educative projects and how educators develop projects that contribute to full time public school.

Keywords: Full time. Community education. Partnership

1 INTRODUÇÃO

Ao parar em alguns sinais de trânsito do Rio de Janeiro, os cidadãos em seus carros assistem a meninos e meninas jogarem bolas velhas de tênis para o alto, como um espetáculo de circo. Essas crianças então se aproximam dos motoristas e pedem dinheiro pelo show proporcionado. Como essas crianças aprenderam a fazer isso? Imagina o que aprenderiam se em vez de estarem nas ruas, estivessem em uma instituição educativa!

O Brasil desperdiça seu futuro ao não garantir oportunidades amplas de educação para essas crianças. Elas estão expostas, abandonadas e desprotegidas. A desigualdade de oportunidades está ali presente, aquele(a) que está dentro do carro sabe ser um(a) privilegiado(a), e não ser justo que aquela criança tenha que passar por essa situação. Mas de quem é a responsabilidade? É da sociedade. Cresce uma indignação porque essa ainda é uma realidade em um país que avança no cenário econômico mundial, mas que caminha tão lentamente no campo da Educação.

No campo da Educação Física e dos esportes, a visão das Nações Unidas (2003) é de que estes são poderosos aliados do desenvolvimento e da construção da paz, e, integrados a atividades mais abrangentes de Educação, podem servir para promover a participação, a cidadania e a inclusão. No contexto brasileiro, existem atualmente os projetos esportivos de inclusão social (PIS). A prática esportiva desses projetos, geralmente, é combinada com atividades multidisciplinares que



visam melhoria do rendimento escolar, ocupação do tempo livre e permanência na escola de crianças e jovens (GOMES; CONSTANTINO, 2005). Os PIS são alinhados com a visão das Nações Unidas, mas observa-se que, segundo Costa (2006), ainda é insignificante a sua atuação, considerando dados de Gomes e Constantino, que revelam o atendimento de apenas cerca de 5,2% de crianças e jovens por tais programas em 2003. Para Costa, se autodenominar projetos de inclusão e atender a menos de 10% do total de crianças e jovens brasileiros é pretender a inclusão, mas agir na lógica da exclusão. Nesse sentido, a autora recomenda avaliação de projetos de inclusão social e o debate de como podem melhor se integrar para causar maior impacto.

Diante do quadro exposto, pergunta-se: como projetos educativos que incluem atividades físicas podem promover realmente a inclusão social e colaborar com a instituição escola? Pretende-se neste artigo refletir criticamente sobre essa questão, abordando-se dois programas educativos: o “Amigos da Escola”, que promove o voluntariado na escola; e o “Segundo Tempo”, que promove o esporte no contra-turno escolar.

Para fundamentar essa reflexão, escolheu-se como teorias a visão de Anísio Teixeira sobre a escola pública de tempo integral e o conceito de educação comunitária, apresentados a seguir.

2 EDUCAÇÃO PÚBLICA DE QUALIDADE E TEMPO INTEGRAL

A visão do educador Anísio Teixeira (1900-1971) sobre a escola pública continua a ser partilhada pelos educadores que pretendem que a educação contribua na construção de uma sociedade mais justa. Segundo Berger (1980), Anísio participou do debate sobre a *active school* (escola ativa), um conceito desenvolvido por Dewey. Participantes desse debate tinham estudado fora do Brasil, incluindo os Estados Unidos, e tentavam adaptar o que tinham aprendido à realidade brasileira. O contexto educacional nacional foi examinado criticamente e um processo de abertura das oportunidades educacionais para o povo foi iniciado. Ghiraldelli Júnior (1987) relata que, liberais e simpatizantes do socialismo apresentaram o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, que reivindicava a educação como responsabilidade do Estado através da escola pública, única, gratuita, obrigatória e laica. Na visão de Teixeira (1971), a escola pública universal e gratuita junto com os sindicatos dos trabalhadores são instrumentos que defendem as pessoas da excessiva desigualdade que o capitalismo produziria sem essas instituições.



Nos anos 20 e 30, o processo de mudança de uma escola fundamental restrita para uma escola para todos resultou em improvisação, desorganização, e redução da qualidade. O tempo despendido pela criança foi reduzido tanto em anos quanto em carga horária por dia, o que não estava certo, uma vez que em uma sociedade com diferenças uma escola popular não podia ser mais simples e sim mais complexa. As crianças da classe popular ou não tinham casas ou não traziam hábitos familiares aos ensinados na escola. Portanto, a escola fundamental deveria compensar as diferenças e por isso era a mais importante, para todos, na qual ninguém deveria ser excluído. Ela deveria ser integrada com sua região; prática com atividades de trabalho, estudo, recreação, e artes; e de horário integral (TEIXEIRA, 1971).

Os problemas na escola não diminuíram e, segundo Rockwell (1998), projetos de educação popular não formal se desenvolveram nos anos 60 e 70 na América Latina como resultado da insatisfação com a escola oficial. As vozes de Ivan Illich e Paulo Freire eram fortes na América Latina e havia publicações críticas sobre a escola, vindas dos Estados Unidos e da Europa. Mas, nas últimas décadas, uma mudança ocorreu entre os educadores progressivos da América Latina em direção à revalorização das escolas públicas. Para Gadotti (1993), a arena da educação comunitária tanto pode ser a escola formal quanto as iniciativas não formais. Ele acrescenta que não pode haver separação entre educação comunitária e educação escolar porque os setores populares da comunidade lutam por uma escola pública de qualidade. Defende também que a escola pública popular deve ser uma escola de tempo integral, para alunos e professores, onde seja abordado não só o ensino, mas também o lazer. O autor preconiza uma jornada de trabalho distribuída entre 4 horas de aula propriamente dita e 4 horas de outras atividades, ou seja, o professor atuaria em forma de dedicação exclusiva. Para tal seria preciso condições dignas de salário. Em sua opinião, essas mudanças não ocorreriam sem conflitos.

Nas décadas de 80 e 90 foram criadas escolas públicas de tempo integral no Rio de Janeiro, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), projeto criado e coordenado por Darcy Ribeiro. Era clara a influência da obra teórica e prática de Anísio Teixeira, assumida em documentos oficiais (CAVALIERE, 2002). Na prática os CIEPs ofereceram atividades que não eram interessantes o suficiente para crianças de 5ª à 8ª séries, público ao qual os CIEP's, em sua maioria, se destinavam. Com o esvaziamento de alunos desta faixa etária o Estado se viu obrigado a transformar estes estabelecimentos de ensino em unidades para receber alunos



de Educação Infantil e de 1ª à 4ª séries. Esta tendência da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental ter o seu tempo de permanência na escola aumentado no Brasil é um reflexo direto da realidade econômica, ou seja, os pais têm que trabalhar durante o dia inteiro e não têm com quem deixar seus filhos (CAVALIERE, 2007).

O Plano Nacional de Educação indicou que o número de crianças que não estão na escola está relacionado à precariedade da escola e à exclusão e marginalidade social em que vivem segmentos da população brasileira. Portanto, para que as crianças tenham acesso à escola e permaneçam nela, é fundamental ter programas paralelos de assistência às famílias muito pobres, e por isso a escola tem responsabilidades sociais que vão além de simplesmente ensinar. Os objetivos do Plano Nacional de Educação incluem aumentar o nível escolar da população, a melhoria da qualidade em todos os níveis da educação, a redução das desigualdades sociais de acesso à escola pública, e a democratização da administração da escola pública através da promoção da participação de educadores e comunidade local. É recomendado o aumento do tempo despendido na escola fundamental para tempo integral em uma tentativa de diminuir as desigualdades sociais e oferecer amplas oportunidades de aprendizado (BRASIL, 2000).

Embora importante, não é suficiente apenas aumentar o tempo escolar, é necessário fazê-lo com qualidade. Existe uma grande diferença entre a ampliação do tempo escolar (aumento da carga horária de estudos da criança) e a ampliação do tempo de escola (que neste caso se refere à permanência da criança na escola). No primeiro caso, há uma tendência do sistema em culpabilizar a criança pelo seu fracasso escolar, típico de uma política neoliberal onde funciona o sistema de meritocracia. No segundo caso, a criança teria a sua permanência na escola ampliada, mas para que pudesse ter acesso a atividades que viessem a contribuir para a elevação do seu capital cultural, o que de certa forma lhe daria mais condições de igualdade com os grupos de melhores condições econômicas (CAVALIERE, 2007).

A educação de tempo integral dos dias de hoje, segundo Chaves (2002), é inspirada pela educação integral promovida por Anísio Teixeira nos anos 30, pelo seu modo globalizado de enxergar o ensino. Para Cavaliere (2007), esses tipos de experiência de escolas integrais devem buscar objetivos além dos propostos pelos currículos escolares. Para atingir esse modo globalizado de ensino, ativo, vivo e sintonizado com a realidade local, é necessário uma parceria entre a escola e a comunidade. Sobre como essa parceria pode ampliar as oportunidades de educação para crianças, jovens, adultos, e idosos, é oportuno abordar o conceito de educação comunitária.



3 EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA

O conceito de educação comunitária se originou de uma história interessante sobre a dupla Manley e Mott. Decker (1999) relata que Frank Manley começou sua carreira profissional em 1927 como professor de Educação Física em escolas públicas da cidade de Flint, no estado de Michigan nos Estados Unidos. Tentou, sem sucesso, por mais de cinco anos, promover suas idéias sobre recreação e educação junto à organização governamental responsável pela educação pública da cidade e outros grupos da sociedade civil. Procunier (1999) acrescenta que a secretaria de educação local rejeitou as idéias de Manley de desenvolver programas educativos além do horário regular do ensino fundamental, mas ele agiu mesmo sem o apoio das escolas, conseguindo que pessoas doassem espaços livres em terrenos e jardins para programas de recreação.

Em junho de 1935, o discurso de Frank Manley em uma reunião do Rotary atraiu a atenção do industrial da General Motors, Charles Stewart Mott, que, depois de muitas conversas, ofereceu a Manley de financiar seus idealizados programas recreativos em escolas em horários alternativos. Mott então contatou os dirigentes do sistema oficial do ensino formal local, que aceitaram a sua oferta de financiamento dos tais programas. O primeiro programa expandindo o horário escolar foi chamado de Plano de Recreação de Flint. O programa oferecia atividades para aqueles que não tinham nada para fazer. Uma das frases usadas por Frank Manley era *“out of school, out of work, out of luck”* (fora da escola, sem trabalho, sem sorte) (PROCUNIER, 1999, p. 18). O foco desse primeiro plano era a redução da delinquência dos jovens através da ampliação das oportunidades de recreação.

Mott e Manley acreditavam que as escolas pertenciam às pessoas e que muitas necessidades poderiam ser resolvidas se essas abrissem suas portas, literalmente e figurativamente, para a comunidade (KRAJEWSKI, 2000). Decker e Decker (1998) narra que eles acreditavam profundamente que o espírito de equipe podia ser usado para solucionar problemas da comunidade utilizando os recursos disponíveis. Dentre os princípios advogados por Manley e Mott, destaca-se que: 1) as escolas comunitárias ajudam as pessoas a ajudar elas mesmas; 2) as escolas comunitárias focam na prevenção e na educação em vez da caridade; 3) programas de desenvolvimento de lideranças devem encorajar pessoas que têm idéias, iniciativa, criatividade e a necessária sensibilidade; 4) deve-se começar em casa, no bairro, para depois doar num nível nacional e internacional baseado em um modelo concreto. Para Decker, esses



princípios são a base dos conceitos de educação comunitária e escola comunitária, e continuam sendo relevantes e atuais.

Decker e Decker (1998) explicam que a escola continua a enfrentar muitos desafios e dispõe de recursos limitados. Por isso, a família, a escola, e a comunidade precisam trabalhar juntas, e devem utilizar os recursos umas das outras para atender às necessidades de educação de todos. Em uma escola comunitária, o conceito de educação pública é estendido além do seu papel tradicional de educação para crianças. O tempo é expandido para antes e depois do horário tradicional, para incluir atividades para as crianças e programas educacionais para residentes da comunidade de todas as idades. Essas atividades não precisam estar limitadas ao prédio da escola, elas também acontecem na comunidade, tornando-a um laboratório de aprendizagem.

A parceria entre a escola e a comunidade é uma via de mão dupla, certos espaços da escola são disponibilizados para o público utilizar com respeito e cuidado, assim como certos espaços da comunidade são disponibilizados para a comunidade escolar, por exemplo, museus e parques.

Com a filosofia da educação comunitária, nós somos todos professores e aprendizes, e a comunidade é uma sala de aula gigante. Escolas são apenas um aspecto do sistema educacional comunitário. Para o autor, a educação comunitária é um processo criativo e holístico envolvendo a comunidade toda no empreendimento da educação (KERENSKY; MELBY, 1975; KERENSKY, 1982).

Epstein (1996) afirma que existem muitas razões porque as conexões entre a comunidade, a escola, e a família são importantes, mas a principal é assistir estudantes a ter sucesso na escola e na vida. Ela explica a teoria *overlapping spheres of influence* (esferas de influência que se entrelaçam), que quer dizer que crianças aprendem e crescem em três significativos contextos de que interagem: o lar, a escola, e a comunidade. O crescimento e desenvolvimento das crianças são influenciados simultaneamente, não seqüencialmente, por múltiplos contextos. A autora relata que pesquisas têm mostrado que todos participantes se beneficiam quando a família, a escola, e a comunidade têm uma missão comum e partilham objetivos de aprendizagem para os estudantes.

Um dos elementos essenciais na educação comunitária é o trabalho voluntário. Segundo a Assembléia Geral das Nações Unidas, o trabalho voluntário representa uma vasta gama de atividades desenvolvidas sob livre vontade e aonde o dinheiro não é o fator principal motivador. O apoio a atividades voluntárias não



significa apoio à redução da ação do governo nem a substituição do trabalho remunerado. Inclusive recomendou-se que o governo apóie atividades voluntárias de várias maneiras e integre o trabalho voluntário no planejamento do desenvolvimento nacional (UNITED NATIONS, 2001a). O trabalho voluntário foi apresentado como uma importante atividade em sociedades democráticas e a visão tradicional do trabalho voluntário como atividade puramente altruísta progrediu para uma de reciprocidade que beneficia a todos envolvidos. O contrato social que mantém o trabalho voluntário não é legal, mas moral, não é forçado, mas escolhido (UNITED NATIONS, 2001b).

4 PROJETO AMIGOS DA ESCOLA

O Projeto Amigos da Escola é uma iniciativa da Rede Globo que conta com parcerias, trabalho voluntário e objetiva contribuir para o fortalecimento da educação básica e da escola pública. Pretende estreitar os laços entre a escola e a comunidade. O projeto divulga boas experiências e promove dias temáticos nacionais para que as escolas participem¹.

Segundo pesquisa de Carvalho (2002), realizada em 2001, esse projeto trouxe benefícios, dificuldades e provocou questionamentos. Dentre os benefícios, destacam-se que, através do seu poder de comunicação, o Amigos da Escola atingiu um grande número de pessoas que se aproximaram da escola e ajudou a tornar oficial um trabalho de parceria escola-comunidade que, de alguma forma, já existia mas não era valorizado. Parte da dificuldade estava em administrar corretamente o trabalho dos voluntários. Esses começaram a usar demasiadamente o espaço destinado ao ensino do currículo oficial para outras atividades. O maior problema apresentado foi o de voluntários trabalharem como professores, o que não estavam preparados para fazer.

Martinez, citada por Carvalho (2002), aponta para o fato de que a profissão de professor tem sido desvalorizada nos últimos anos, e pergunta por que a educação, uma responsabilidade do Estado, tem que utilizar o trabalho voluntário. Questiona as mensagens veiculadas na mídia, especialmente a ideia de que qualquer um pode trabalhar na escola, ou que os professores sozinhos não podem fazer o trabalho todo e que qualquer ajuda é importante. Em sua opinião, a escola não necessita de ser preenchida com muitos “amigos” (voluntários), mas sim de profissionais competentes, bem pagos, com seus conhecimentos reconhecidos e valorizados pela sociedade. E conclui

¹ <http://amigosdaescola.globo.com>



que os educadores precisam criar maneiras de revalorizar a sua profissão e ser apoiados por políticas públicas sérias.

De fato, uma ameaça sentida pelos participantes da pesquisa de Carvalho ⁽²²⁾ era que, o envolvimento da comunidade na escola estava na realidade ocupando o espaço daquilo que o Estado estava fracassando em prover e que por lei era seu dever. Relatos de professores de educação física e artes apontavam para esse fato. A escola tinha aulas de Educação Física para todas as turmas, ministradas por uma professora da Rede Municipal e um profissional, empregado de uma instituição voluntária. E estava tendo Artes para algumas turmas devido ao trabalho voluntário. Mas essas duas disciplinas fazem parte do currículo segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). A não implementação na prática de suas disciplinas obrigatórias por falta de contratação de professores pelo Estado traz como consequência a desvalorização das respectivas profissões, a diminuição de mercado de trabalho para esses profissionais, assim como perda de conteúdo escolar para os alunos matriculados no ensino público.

A não execução da lei é uma importante questão. Plank citado por Carvalho (2002) critica a educação brasileira dizendo que, especialmente na educação básica, existe uma disjunção entre os objetivos educacionais afirmados nas Constituições e aqueles que são realmente perseguidos. Ele acrescenta que o sistema educacional do Brasil está atrás de muitos de seus vizinhos da América do Sul com relação à sua cobertura e qualidade. E que uma coisa que mantém o Brasil nessa posição é sua tradicional fraqueza em defender os direitos do cidadão contra o Estado.

O desafio tornou-se então em como organizar a ação voluntária de maneira a que o voluntário ocupe o seu devido papel, que não pode ser o de um ameaçador, mas sim o de um aliado do(a) professor(a).

5 PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

Outro projeto nacional que contribui para a educação como um todo, e que gera implicações para os profissionais de Educação Física é o Programa Segundo Tempo, instituído em 2003. Os Ministros da Educação e do Esporte assinaram uma Portaria Interministerial visando à execução de programas relacionados à prática esportiva, de natureza sócio-educacional, em benefício de estudantes do ensino público do Brasil. Dentre os seus artigos destaca-se que o Projeto “será executado por meio de atividades esportivas no contra-



turno escolar, como fator de contribuição para o desenvolvimento da escola em tempo integral [...]”; que as atividades físicas “deverão evitar a seletividade e a hipercompetitividade de seus praticantes, contribuindo para inclusão social, desenvolvimento integral do indivíduo e prática da iniciação esportiva”; e que a participação no Projeto “não dispensa os alunos das aulas de Educação Física Escolar” (BRASIL, [2003 ou 2004], p. 19).

O objetivo geral do Programa Segundo Tempo é a democratização do acesso à prática esportiva como meio educacional para o desenvolvimento de crianças e adolescentes. Seus objetivos específicos incluem: contribuir para reduzir o tempo de exposição a situações de risco social e diminuir a evasão e repetência escolar de crianças e adolescentes. Dentre os princípios metodológicos destaca-se a construção de política pública a partir do engajamento do poder público, da ampliação de parceiros e espaços e da atuação em rede. Cada núcleo esportivo pretende atender a 200 crianças e adolescentes, permanecendo de duas a quatro horas por dia, três vezes na semana. Planeja-se oferecer às crianças reforço alimentar, distribuição de materiais técnico-didáticos e atividades educativas complementares (BRASIL, [2003 ou 2004]).

Teoricamente o Programa Segundo Tempo é bem elaborado, mas a sua prática sofre críticas e questionamentos. Silva (2007), por exemplo, estudou a relação teoria e prática do Programa Segundo Tempo na cidade de Lauro Freitas, Bahia. As dificuldades encontradas pelos professores que participaram desse estudo incluem: falta de merenda, precária estrutura dos núcleos, materiais de baixa qualidade, falta de entrosamento entre as secretarias dos municípios e falta de parceiros. Sobre a infraestrutura dos núcleos, um professor declarou que o núcleo em que trabalhava não tinha água potável para as crianças, e a quadra precisava de melhoras; além disso, a comunidade invadia a área de prática esportiva do núcleo fazendo com que não fosse possível continuar as aulas do Programa. Sobre os materiais esportivos fornecidos pelo Programa, os professores declararam que eles eram insuficientes e de má qualidade. Especificamente um dos professores disse que as bolas de vôlei eram muito pesadas para as crianças de sete anos de idade.

Sobre questionamentos do Programa, Costa (2006) tece três considerações. A primeira refere-se ao uso de espaços dentro e fora da escola para a prática esportiva. A autora comenta que a disponibilidade de espaços em cada região vai variar e não necessariamente atender à necessidade local; então a criança vai ser mais favorecida dependendo das características de cada



região. Isso não contribui para uma base comum de oportunidades para a criança brasileira. Costa comenta que seria melhor que o programa tivesse definido que os espaços para a prática esportiva fossem implementados na escola, a fim de fortalecer essa instituição, mesmo sabendo que essa proposta também enfrentaria dificuldades. Outra consideração é quanto ao conflito entre o esporte educacional e o esporte de alto rendimento; embora o Programa promova o esporte educacional, teme-se que com a parceria com outras instituições, os objetivos das instituições que trabalham com o esporte de alto rendimento venham subjugar os objetivos do esporte educacional. A terceira consideração é relativa à execução, avaliação e amplitude do Programa. A autora observa que muitas dificuldades são enfrentadas na prática tais como ineficiência dos parceiros gestores e descontinuidade por questões políticas. Além disso, os projetos esportivos de inclusão social não realizam um impacto significativo, uma vez que, atendem a menos de 10% da população brasileira de crianças e jovens.

Para que o Programa Segundo Tempo contribua para a escola de tempo integral é necessário que as parcerias gerem um retorno principalmente para o ambiente escolar. Pensamos ser importante mencionar pesquisa realizada por Albino *et al.* (2008) que analisou o ensino do futebol e a sensibilização dos alunos e alunas para a violência que permeava suas aulas.

Utilizando uma abordagem crítica, os autores realizaram experiência pedagógica em escola da rede pública de Florianópolis tentando construir uma metodologia de aula que minimizasse ao máximo a ocorrência de violências nas aulas de Educação Física, e, para isso se apoiaram no ensino do futebol. Apesar de elegerem uma metodologia participativa, que envolvia os alunos discutindo regras e procedimentos a serem perseguidos nas aulas, a conclusão dos autores não foi muito otimista. Ficou claro uma contradição dos alunos: “a não congruência entre a fala das crianças e aquilo que se efetiva” (ALBINO *et al.*, 2008, p.146). Em outras palavras, agiam em oposição ao que defendiam. A vontade imediata contra a razão, gerando então um comportamento de descontrole.

Para que possamos efetivamente contribuir para que se coloque em prática uma Educação Física realmente crítica, precisamos nos desvencilhar “[...] de um otimismo iluminista extremado que acredita de forma pouco autocrítica na força da razão” (ALBINO *et al.*, 2008, p.146). Um outro obstáculo a ser vencido, seria a incapacidade existente no campo da Educação Física de tomar como conteúdos questões que fogem ao que denominamos saber-fazer, ou seja, estamos muito acostumados, e podemos dizer que



dominamos bem, o saber-fazer de um jogo, um esporte ou atividade física. Mas temos dificuldades de lidar com as manifestações de poder dentro desse jogo, não sabemos como reagir com algumas questões de gênero nesse jogo ou esporte, assim como questões relativas às manifestações de violência. Finalmente, objetivando uma visão mais ampla, os autores sugerem que talvez tenhamos que levar mais a sério a Educação Física como o espaço central de uma disciplina que lida com o corpo em suas múltiplas dimensões, que certamente ultrapassam em muito a atividade per se.

Ora, por que toda essa argumentação sobre a escola para chegar ao Programa Segundo Tempo? Porque acreditamos que os espaços a serem preenchidos pelo Programa são similares e complementares aos da escola, e precisam de uma reflexão mais profunda, para que não fiquemos utilizando o esporte com abordagens funcionalistas. Nós já sabemos da ambiguidade do esporte (ADORNO, 2006) e os problemas que podem surgir do ambiente onde ele é difundido. Portanto, ao pensarmos os esportes em projetos não podemos esquecer de tudo que envolve esse contexto. Principalmente os sentidos e significados que pretendemos propor, como opções de vida, aos alunos que neles se envolvem.

Por último, a questão política também é delicada porque se não existir uma continuidade do Programa, ou seja, se o próximo governo não aproveitar essa experiência, não haverá tempo para superar as dificuldades inerentes à execução prática dos ideais projetados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O educador Anísio Teixeira, na década de 30, já defendia a escola pública de qualidade e tempo integral. Quase 80 anos depois, sua visão continua a ser um sonho, uma semente esperando um solo fértil. Se nesse tempo toda a educação pública no Brasil, em sua grande maioria, tem tanta dificuldade de ofertar mais de 4 horas de tempo escolar por dia, quantos anos ainda serão precisos para mudar essa realidade? Não defendemos que seja possível implantar a escola de tempo integral em curto prazo, mas acreditamos que é importante aumentar a jornada escolar acima das parcas 4 horas de ensino, que não são suficientes para as necessidades das crianças e jovens. No Brasil, os projetos educacionais só duram em curtos períodos correspondentes à vigência de cada governo. Os diferentes partidos políticos, em geral, não dão continuidade aos projetos de seus oponentes. Não é possível realizar nenhum



projeto significativo dessa maneira. É necessário planejar políticas públicas a curto, médio e longo prazo. Nesse sentido acreditamos que o caminho é ter como longo prazo a escola de tempo integral de 8 horas e a curto e médio prazo conquistar a escola de tempo expandido, de 6 horas ou mais.

Como exemplificado pela história da dupla Mott e Manley, a melhor maneira de diminuir o desvio de jovens para a criminalidade é acolhê-los na escola, onde possam se desenvolver com atividades construtivas. Além disso, não apenas os jovens, mas pessoas de todas as idades têm necessidades de auto-realização que vão além do cumprimento da educação fundamental. Vivemos em uma realidade exterior que cada vez mais nos exige aprimoramento, assim como a realidade interior também nos impulsiona para realizar nosso potencial singular.

Tanto o Projeto Amigos da Escola quanto o Programa Segundo Tempo são bem intencionados, mas duvida-se da sua força para liderar políticas públicas, que realmente poderiam causar um impacto significativo na Educação de crianças e jovens no Brasil. Essa preocupação aumenta na medida em que o Brasil, que já organizou os Jogos Pan-Americanos em 2007, está escolhido como sede da Copa do Mundo de 2014, e dos Jogos Olímpicos de 2016, comece a 'fabricar' ou reproduzir projetos esportivos, sem a mínima base educacional. Esse caminho de utilizar o esporte como ferramenta política é conhecido e, não necessariamente refletiu desenvolvimento para os povos nos quais foi utilizado.

O desafio de oferecer amplas oportunidades de educação para todas as idades é uma tarefa de todos. Cada um de nós, no seu papel de pai, mãe, cidadão, profissional pode e deve contribuir. O profissional de Educação Física, especialmente abordado nesse artigo, consciente dos problemas brasileiros, do sonho de Anísio Teixeira, e da filosofia da educação comunitária, deve aproveitar os projetos educativos atuais para desenvolver atividades físicas e esportivas junto à comunidade. Nesse sentido são recomendadas pesquisas em como este profissional efetivamente trabalha a Educação Física em projetos mais abrangentes de Educação; e como este profissional e outros educadores estão aplicando na prática projetos que contribuem para a escola de tempo integral.



REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

ALBINO, B. S. *et al.* Acerca da violência por meio do futebol no ensino de educação física: retratos de uma prática e seus dilemas. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 11, n. 2, p.139-147, maio/ago. 2008.

BERGER, M. **Educação e dependência**. São Paulo: Difel, 1980.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <<http://www.ufop.br/graduação/lfb.rtf>>. Acesso em: 15 jan. 2002.

_____. Ministério da Educação. **Plano nacional de educação**. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/mapaweb/default.shtm>>. Acesso em: 10 fev. 2002.

_____. Ministério dos Esportes; Ministério da Educação. **Organização estrutural do Programa Segundo Tempo**. Brasília, DF: MEC, [2003 ou 2004]. Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/segundotempo/como_participar.htm>. Acesso em: 29 nov. 2004.

_____. Portaria Interministerial nº 3.497, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 nov. 2003. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/Legislacao/2003/portaria/Port_Inter_3497_241103.doc>. Acesso em: 20 jul. 2004.

CARVALHO, R. O. **The development of a community-school partnership in a Brazilian elementary school: a case study**. 2002. 153 f. Tese (Doutorado em Educação) – Florida Atlantic University, Boca Raton, 2002.

CAVALIERE, A. M. V. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007. Edição especial.

_____. Escolas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil. In: COELHO, L. M. C. C.; CAVALIERE, A. M. V. (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHAVES, M. W. Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30. In: COELHO, L. M. C. C.; CAVALIERE, A. M. V. (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 43-59.

COSTA, R. S. O. Considerações sobre um programa esportivo de iniciativa do governo federal brasileiro. **Lecturas Educación Física y Deportes** [Online], Buenos Aires, ano 11, n. 102, p. 1-9, nov. 2006. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>. Acesso em: 20 ago. 2011

DECKER, L. E. The leadership legacy of Frank Manley. In: DECKER, L. E. **The evolution of the community school concept: the leadership of Frank J. Manley**. Boca Raton: Florida Atlantic University, 1999. p. 4-15.

_____; DECKER, V. A. **Home/school/ community involvement**. Arlington: American Association of School Administrators, 1998.

EPSTEIN, J. L. Advances in family, community, and school partnerships. **Community Education Journal**, Fairfax, v. 23, n. 3, p. 10–15, 1996.

GADOTTI, M. Educação comunitária e economia popular. In: GADOTTI, M.; GUTIERREZ, F. (Org.). **Educação comunitária e economia popular**. São Paulo: Cortez, 1993. p. 11-22. (Questões da nossa época, 25).



GHIRALDELLI JÚNIOR, P. A evolução das idéias pedagógicas no Brasil republicano. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, p. 28-37, fev. 1987.

GOMES, M. C.; CONSTANTINO, M. T. Projetos esportivos de inclusão social (PIS): crianças e jovens. In: DACOSTA, L. (Org.). **Atlas do esporte no Brasil: atlas do esporte, educação física e atividades físicas de saúde e lazer no Brasil**. Rio de Janeiro: Shape, 2005. p. 602-612.

KERENSKY, V. M. **Community educators: the high touch people**. Boca Raton: Florida Atlantic University, 1982. (Community Education Bulletin, 4). Folder.

_____; MELBY, E. O. **Education II revisited: a social imperative**. Midland: Pendell, 1975.

KRAJEWSKI, F. **A new era for community education: a national resource contemplates its future**. Flint: Charles Stewart Mott Foundation, 2000. 11 f. Disponível em: <http://www.mott.org/poverty/stories/nce_newera.htm>. Acesso em: 2 out. 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Esporte para o desenvolvimento e a paz: em direção à realização das metas de desenvolvimento do milênio**. [New York]: ONU, 2003. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/publicacoes/>>. Acesso em: 20 nov. 2004.

PROCUNIER, D. The origin and evolution of the community school in Flint: the Frank Manley influence. In: DECKER, L. E. **The evolution of the community school concept: the leadership of Frank J. Manley**. Boca Raton: Florida Atlantic University, 1999. p. 17-23.

ROCKWELL, E. Ethnography and the commitment to public schooling. In: ANDERSON, G. L.; MONTERO-SIEBURTH, M. (Ed.). **Educational qualitative research in Latin America: the struggle for a new paradigm**. New York: Garland Publishing, 1998. p. 3-34.

SILVA; S. M. O.; ROCHA, L. A. O. Programa Segundo Tempo na cidade de Lauro Freitas – BA: a teoria e a prática. **Lecturas Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, año 12, n. 114, p. 1-8, nov. 2007.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

UNITED NATIONS. **Support for volunteering: report of the secretary-general**. New York: UN, 2001a. 13 p. Disponível em: <http://www.iyv2001.org/iyv_eng/policy/unitednations/unlegislation/ga_resolution3/ga_resolution3_index.htm>. Acesso em: 21 jan. 2002. Fifty-sixth session of General Assembly.

_____. **Recommendations on support for volunteering**. New York: UN, 2001b. Disponível em: <http://www.iyv2001.org/iyv_eng/policy/unitednations/unlegislation/ga_note_support_vol/index.htm>. Acesso em: 21 jan. 2002. Fifty-sixth session of General Assembly.

Endereço para correspondência:

Renata Osborne

Rua Jangadeiros 37 apto 701 cep 22040-020 Ipanema Rio de Janeiro – RJ

Telefones: 2267 0012 e 8785 7124