

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO**

**JAQUELINE OTILIA KEMPP**

**AS PRÁTICAS ESPORTIVAS NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: LIMITES E  
POSSIBILIDADES PARA SUA IMPLEMENTAÇÃO**

**PORTO ALEGRE  
2014**

Jaqueline Otilia Kempp

**AS PRÁTICAS ESPORTIVAS NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: LIMITES E  
POSSIBILIDADES PARA SUA IMPLEMENTAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciência do Movimento Humano.

Orientador: Prof. Dr. Marco Paulo Stigger

Porto Alegre  
2014

Jaqueline Otilia Kempp

**AS PRÁTICAS ESPORTIVAS NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: LIMITES E  
POSSIBILIDADES PARA SUA IMPLEMENTAÇÃO**

**Conceito final:**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Luís Eduardo Cunha Thomassim – UFPR

---

Profa. Dra. Nalú Farenzena – FACED/UFRGS

---

Prof. Dr. Fabiano Bossle – UFRGS

---

Orientador Prof. Dr. Marco Paulo Stigger – UFRGS

---

Suplente – Prof. Dr. Fernando Jaime González – UNIJUÍ

---

Suplente – Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki – UFRGS

## AGRADECIMENTOS

Acredito ser esta a parte mais complicada de um trabalho, pois agradecer a todas as pessoas que fizeram parte deste processo de dissertar não é tarefa nada fácil, ao menos não para mim, que tive durante, e mesmo antes desse período de dois anos de trabalho, muitas pessoas importantes motivando-me a realizar este estudo. Aprendi, nesses dois anos, que a escrita nunca é solitária, que é um processo coletivo e interminável.

Para começar, não teria outra forma senão agradecer à minha família, que significa a base de tudo. Aos meus pais, Erica e Miro Kempp, que me mostraram que o conhecimento é o bem mais precioso que podemos adquirir em nossa vida e sempre incentivaram a mim e meus irmãos a buscarmos nossos desejos, mesmo que isso significasse ficarmos distantes deles. Aos meus irmãos, Raquel e Rafael, que são exemplos; apesar das dificuldades enfrentadas, sempre se mostraram profissionais sérios, dedicados, éticos, sem perder a essência que construíram a partir da educação que nossos pais nos deram e suas experiências de vida. À minha tia Arleti Mattner, que me aguentou esses dois anos como sua ‘inquilina’ e cuidou-me com muito carinho e dedicação, como uma segunda mãe.

A meus professores, que participaram da minha trajetória de aprender e contribuíram para me constituir como pessoa, profissional da educação e agora pesquisadora. Em especial ao meu querido mestre professor Fernando González, que faz parte da minha construção como educadora da área da Educação Física, profissão pela qual sinto muito orgulho.

Ao meu querido orientador professor Marco Paulo Stigger, que desde nosso primeiro encontro, naquela entrevista na seleção de mestrado, me desafiou a sair do meu mundinho e conhecer novos horizontes.

A meus amigos, os que ficaram à distância mas sempre estiveram presentes em meu coração, comprovando cada vez mais que não é a distância que define o quanto somos amados, mas sim as ações em relação ao outro. E também aos meus novos amigos que aqui fiz durante esses dois anos, abraçaram-me de uma forma tão carinhosa que consegui me sentir em casa mesmo estando longe da minha. Aos amigos que caminharam junto e contribuíram diretamente na construção deste trabalho. À minha querida Raquel Silveira, que foi de uma importância ímpar para eu chegar até aqui. E, claro, todos os outros colegas do GESEF, que estiveram presentes neste processo e desde o princípio mostraram-me que o conhecimento deve ser tratado, acima de tudo, com muita simplicidade e generosidade.

E não poderia deixar de fazer aqui um agradecimento especial à escola em que realizei minha pesquisa: pela forma como fui acolhida e a oportunidade em poder aprender ainda mais

durante esse tempo de campo com o grupo de profissionais, familiares e com as crianças, atores e mediadores de minha escrita.

## RESUMO

Conforme as expectativas do governo federal, a Educação Integral tem como meta ser institucionalizada em mais de 50% das escolas da rede estadual e municipal no Brasil até 2020. Nesta perspectiva, o governo cria através de políticas públicas, projetos e programas que venham atender e fomentar a ampliação da permanência da criança na escola. O Programa Mais Educação (PME) foi criado pela Portaria Interministerial n. 17/2007, com o objetivo de aumentar a oferta educativa nas escolas públicas, ampliando o tempo do aluno na escola para sete horas diárias, por meio de atividades optativas, sendo uma delas a prática esportiva. A utilização do esporte como meio para atenuar problemas sociais vividos por crianças e jovens integrantes das classes menos favorecidas tem sido amplamente proposta nas ações e políticas dos governos, voltadas ao desenvolvimento da cidadania, vinculada a uma série de valores que se acredita ser possível incrementar através do esporte, ocupando diferentes lugares: como elemento atrativo para a participação de crianças e jovens, como meio de educação e transmissão de valores, como ocupação do tempo. Esta pesquisa teve como objetivo compreender quais são as articulações existentes entre as apropriações e perspectivas construídas a partir das práticas esportivas desenvolvidas pelas crianças, jovens, monitores, família e gestores no Programa Mais Educação em uma escola estadual de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Para isso, o método empregado foi a etnografia, utilizando-se três ferramentas: a observação participante, entrevistas e análise de documentos. Esse esforço etnográfico resultou na construção de quarenta diários de campo e onze entrevistas: três crianças, três monitores, o coordenador do PME da escola, a diretora da escola e três responsáveis pelas crianças – todos tiveram participação direta ou indiretamente com o programa. O resultado dessa pesquisa teve um elemento inesperado e um tanto contraditório: a ‘ausência do esporte’; e o programa foi um espaço criado para o acesso e democratização do esporte. Partindo dessa inserção no campo, passei a interpretar, escrever e fundamentar os significados criados e reproduzidos pelos participantes em relação ao esporte e seus objetivos naquele espaço. Dentro da discussão, procurei estabelecer diálogos com autores que se aproximam do tema, para os quais o esporte se distancia de um conceito homogêneo, assumindo diferentes sentidos dependendo de como as pessoas o significam, modificando seus olhares conforme o espaço que elas ocupam. A ausência do esporte nas oficinas nessa escola se mostrou diretamente ligada às redes tecidas pelos sujeitos mediadores dessa política pública, inseridos em uma determinada realidade. Nesta perspectiva, o que ficou evidenciado foi que as práticas esportivas não aconteciam durante os horários da oficina de esporte, ficando as crianças livres na maior parte do tempo, sem um direcionamento pedagógico que

deveria ser realizado pelos monitores. Os motivos dessa ausência, segundo o depoimento dos participantes do programa, foram os mais variados: a falta de formação e experiência por parte dos monitores na área do esporte; a rotatividade e dificuldade em conseguir novos monitores devido ao trabalho voluntário – por isso, mesmo não se realizando o trabalho proposto pelo programa, havia uma determinada convivência por parte dos gestores em manter os monitores, mesmo que fosse só para ter alguém cuidando das crianças; pouco diálogo entre os interesses demonstrados pelas famílias e pela escola em relação ao PME; um olhar limitado construído pelo grupo de profissionais dessa escola em relação ao programa visto pela maioria dos professores como um apêndice e não parte inserida na proposta curricular da escola; falta de diálogo entre a oficina de esporte e os profissionais de educação física que trabalham na escola no turno formal; e certo abandono dos órgãos de supervisão e acompanhamento do processo de implementação e execução do programa nessa escola. Sendo assim, esta pesquisa buscou estabelecer diálogos que envolvem a compreensão do campo do esporte em um programa social desenvolvido na escola, de como uma determinada realidade pode se apropriar deste conceito, possibilitando-o em um âmbito maior diferentes resultados e significados.

**Palavras-chave:** Políticas públicas. Programa Mais Educação. Práticas esportivas. Escola.

## ABSTRACT

According to the Brazilian Government, a comprehensive education aims to be institutionalized in more than 50% of schools in the state and municipal network in Brazil by 2020. Into this perspective, the government creates, through law, projects and programs that will meet and promote the expansion of the time where children remains in school. The “MORE EDUCATION” Program was established by the law No. 17/2007, with the goal of increasing educational provision in the public schools, expanding the student's time in school for seven hours daily through optional activities, one of them is the sport practice. The use of sport as a way to alleviate social problems experienced by children and young members of the lower classes, has been widely proposed in the actions of governments, focused on the development of citizenship, linked to a series of values they believe is possible through sport, occupying different places. It is attractive for children and youth element as a means of education and transmission of values, such as occupation time. This research aimed to understand what are the existing connections between ideas and perspectives constructed from the sports practices developed by children, youth, monitors, family and managers of the “More Education” Program in a State School of Porto Alegre. The method employed was ethnography, using three tools: participant observation, interviews and document analysis. This ethnographic effort resulted in the documentation of 40 observation days, 11 interviews with: 3 children, 3 monitors, the coordinator of More Education Program, the school principal and 3 persons responsible for the children, all had direct or indirect involvement with the Program. The result of this research was an unexpected element and somewhat contradictory, the 'absence of sport', and the program created a space for sports access and democratization. From this point I have interpreted, written and explained the meanings created and reproduced by the participants in relation to sport and its goals in this space. Within the discussion I try to establish dialogs with authors who approach this subject, where the sport moves away from a homogeneous concept, assuming different meanings depending on how people interpret it, changing their looks depending on the space they occupy. The absence of the sport in the school workshops proved to be connected to public politics, entered into a certain reality. In this perspective, it is evident that sport practices did not happen during the times of the sports shop, getting the kids mostly free without a pedagogical direction that should be done by the monitors. The reasons for this absence according to the testimony of participants in the program were varied, among them: lack of training and experience on the part of the monitors in the sports area; turnover and difficulty in getting new monitors due to volunteer work, so even not doing the work proposed by the program, there was a certain complicity on the part



of managers to keep the monitors, even if only to have someone taking care of children; little interests by families and the school in relation to More Education Program; looking a limited group of professionals built the school in relation to this program where it was seen by most teachers as an appendix and not as part of curriculum proposal; lack of dialog between the sport workshop and sport education professionals who officially work in the school; and a certain abandonment of supervision and monitoring of the process, implementation and execution of the program at this school. Therefore this research aim to establish ideas involving understanding of sport in a social school program, how is it possible to apply this concept, allowing a greater scope, results and different meanings.

**Keywords:** Public Politics. “More Education” Program (Programa Mais Educação). Sports practices. School.

## RESUMEN

Las expectativas del Gobierno Federal Brasileño es institucionalizar en más del 50% de las escuelas de la red estatal y municipal en Brasil la educación integral. En 2020 se espera por políticas públicas, proyectos y programas, la expansión de la permanencia de los estudiantes en la escuela. El Programa “Más Educación” se estableció por el Decreto Ministerial N ° 17/2007, con el objetivo de extender la oferta educativa en las escuelas públicas, la ampliación de tiempo del estudiante en la escuela durante siete horas al día por actividades opcionales, una de las prácticas sería el deporte. El uso del deporte como un medio para aliviar los problemas sociales que sufren los niños y los jóvenes miembros de las clases bajas, ha sido propuesto en las acciones y políticas de los gobiernos, se centró en el desarrollo de la ciudadanía, vinculadas a una serie de valores que ellos creen posible por el deporte, ocupando diferentes locales: como atractivos a la participación de niños y elemento de la juventud como forma de educación y transmisión de valores, como el tiempo de ocupación. Esta investigación tuvo como objetivo comprender cuáles son las articulaciones existentes entre créditos y perspectivas construidas a partir de las prácticas deportivas desarrolladas por los niños, jóvenes, monitores, familiares y gestores, más el Programa de Educación en una Escuela Estatal de Porto Alegre. Para ello, se empleó el método de la etnografía, en uso de tres herramientas: la observación participante, entrevistas y análisis de documentos. Este esfuerzo etnográfico pasó por a la construcción de 40 diarios de campo, y se hizo 11 entrevistas: 3 hijos, 3 monitores, el coordinador de la escuela Programa Más Educación, el director de la escuela y 3 personas responsables de los niños, todos tenían participación directa o indirecta con el Programa. El resultado de esta investigación fue un elemento inesperado y algo contradictorio, la 'ausencia de deporte', y el programa crea un espacio para el acceso y la democratización. A partir de esta inserción en el campo comenzó a interpretar, escribir y explicar los significados creados y reproducidos por los participantes en relación con el deporte y sus metas en este espacio. Dentro de la discusión, trataba de establecer diálogos con los autores que abordan el tema, donde el deporte se aleja de un concepto homogéneo, asumiendo diferentes significados dependiendo de cómo las personas, cambian su apariencia en función del espacio que ocupan. La ausencia de este deporte en estos talleres escolares demostró redes conectadas directamente tejidas por mediadores sujetos de esta política pública, entrando en una realidad. En esta perspectiva, lo que era evidente era que las prácticas deportivas no ocurrieron durante los tiempos de los talleres de deportes. Las razones de esta ausencia de acuerdo con el testimonio de los participantes en el programa fueron los más variados, entre ellos: la falta de formación y experiencia por parte de los monitores en el

área deportiva; el volumen de negocios y la dificultad en conseguir nuevos monitores debido al trabajo voluntario, por lo que incluso no hacer el trabajo propuesto por el programa, hubo una cierta complicidad por parte de los administradores para mantener a los monitores, aunque sólo sea para tener a alguien para cuidar de los niños; poco diálogo entre los intereses demostrados por las familias y la escuela en relación a las Programa Más Educación; mirando a un grupo limitado de profesionales construyó el colegio en relación con este programa donde fue visto por la mayoría de los maestros como parte del apéndice y no se inserta en la propuesta curricular de la escuela; la falta de diálogo entre el taller del deporte y profesionales de educación física que trabajan en el cambio formal en la escuela; y un cierto abandono de los órganos de supervisión y seguimiento del proceso de implementación y ejecución del programa en esta escuela. Por lo tanto esta investigación buscó establecer diálogo que involucran la comprensión del ámbito del deporte, en un programa social desarrollado en la escuela, como una cierta realidad puede tomar posesión de este concepto, lo que permite un mayor alcance, resultados y diferentes significados a la misma.

**Palabras clave:** Política Pública. Programa Mas Educación (Programa Mais Educação). Prácticas deportivas. Escuela.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES COM A TEMÁTICA .....</b>	<b>17</b>
2.1 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: DA AGENDA GOVERNAMENTAL AO PÁTIO DAS ESCOLAS .....	22
<b>3 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: DAS INQUIETAÇÕES VIVIDAS À CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA .....</b>	<b>32</b>
<b>4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>34</b>
<b>5 INTERPRETANDO OS DADOS: ENCONTRANDO O INESPERADO .....</b>	<b>41</b>
5.1 DESCREVENDO O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA ESCOLA PARTICIPANTE DA PESQUISA .....	43
5.2 PRÁTICAS ESPORTIVAS NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO .....	51
5.2.1 <i>Entendendo a ausência do esporte: aproximações e distanciamentos</i> .....	57
5.2.1.1 A concepção de esporte e suas diferentes versões no olhar dos participantes .....	59
5.2.2 <i>Do ‘não’ esporte ao tempo livre e à imaginação</i> .....	76
5.3 MAIS EDUCAÇÃO, “MAIS INCOMODAÇÃO”, “DEPÓSITO DE CRIANÇA”: OS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELOS PAIS E GESTORES .....	80
5.4 DE MONITOR A CUIDADOR .....	90
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: INTERPRETANDO AS INTERPRETAÇÕES .....</b>	<b>101</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>107</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>111</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se insere no campo dos estudos socioculturais e busca debater os significados atribuídos ao esporte no contexto de uma determinada política pública inserida em uma escola estadual na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Especificamente, este estudo esteve centrado no Programa Mais Educação (PME) e nas práticas esportivas direcionadas para crianças, jovens e famílias participantes dessa proposta inserida no cotidiano escolar.

O interesse por estudar as práticas esportivas presentes nas propostas que se aproximam da educação de tempo integral por meio da ampliação da jornada escolar está diretamente ligado à minha experiência profissional. Sou educadora da Rede Estadual de Ensino há mais de dez anos e em 2011 fui convidada a atuar como coordenadora do Programa Mais Educação (PME) na escola em que trabalhava. Durante essa vivência, desenvolvi um olhar direcionado para a gestão do programa, o que me possibilitou muitas aprendizagens, mas também dúvidas em relação a esse universo. Um ano mais tarde, ingressei no mestrado na UFRGS, visualizando uma oportunidade de buscar algumas respostas aos questionamentos que afloraram durante aquela experiência e que, permaneciam latentes. Assim, através desta pesquisa, procurei ampliar meus olhares, não mais como gestora, mas na condição de pesquisadora, estando em uma posição de aprender a aprender.

Para isso, esta análise foi conduzida pela minha área de atuação, que é a Educação Física, e a lente da pesquisa esteve centrada nas crianças, familiares, gestão da escola, coordenação e monitoria participantes do programa. Este estudo foi pensado a partir de alguns questionamentos: De que maneira esses diferentes segmentos se apropriam do PME oferecido na escola que frequentam? Quais os significados atribuídos ao programa, no contexto de uma comunidade pobre da cidade de Porto Alegre (RS), em especial em relação às práticas esportivas inseridas nessa política pública?

O interesse em estudar as práticas esportivas está diretamente relacionado à minha condição de educadora. Dentro do programa, o propósito desta pesquisa está em entender como o esporte é significado em um espaço que lhe propõe objetivos pedagógicos inseridos em um contexto multidisciplinar. O objetivo desta pesquisa foi, pois, compreender quais são as articulações existentes entre as apropriações e perspectivas construídas a partir das práticas esportivas desenvolvidas pelas crianças, jovens, monitores, famílias e gestores no Programa Mais Educação em uma escola estadual de Porto Alegre (RS).

Há algum tempo, o esporte vem sendo um elemento presente nos projetos sociais vinculados à educação, sendo ele o protagonista da ação ou inserido como parte de um projeto maior, envolvendo outras áreas do conhecimento. Torna-se assim, foco de pesquisas e estudos no campo empírico, que buscam entender como o conceito de esporte é construído, significado e apropriado, através da análise teórica em diálogo com os diferentes campos que emergem dos projetos sociais. Muitas iniciativas, em momentos distintos do contexto histórico, político e social do País, levaram as discussões e debates a serem concretizados no universo escolar, introduzindo projetos e modelos buscando a melhoria na qualidade do ensino, priorizando, em especial, as áreas de vulnerabilidade social.

A utilização do esporte como meio para atenuar problemas sociais vividos por crianças e jovens integrantes das classes menos favorecidas tem sido amplamente proposta pelas diferentes políticas públicas. Essas ações se mostram voltadas ao desenvolvimento da cidadania, vinculada ao incremento de uma série de valores que se acredita ser possível desenvolver através do esporte. “Nos discursos dos projetos sociais, o esporte vem ocupando diferentes lugares: como elemento atrativo dos jovens, como meio de educação e transmissão de valores, como ocupação do tempo, como alternativa de saída profissional, entre outros.” (THOMASSIM, 2010, p. 263). O uso social do esporte, em muitos casos, estende a ele uma visão ingênua de que por si só é capaz de alcançar e proporcionar a mudança necessária nos setores em que é inserido. Nesta perspectiva, surgem alguns questionamentos que levei ao campo, todos referentes à escola em questão: De que forma e com que perspectiva educacional o PME desenvolve as atividades esportivas? Quais são as estratégias dos professores e monitores atuantes no PME no que se refere ao desenvolvimento das práticas esportivas? Como essas estratégias se relacionam com outras dimensões do PME? Como as crianças se apropriam das práticas esportivas realizadas? De que maneira o processo de implementação do PME interfere nas apropriações das crianças e jovens participantes? O conceito e objetivo do esporte no PME são iguais ao conceito construído pela escola, pelos alunos e por seus familiares?

Com a pretensão de responder as perguntas desta pesquisa, desenvolvi um estudo etnográfico, o qual possibilitou minha inserção, conhecimento e participação em um determinado contexto. Para tanto, no período de fevereiro a dezembro de 2013, foram realizadas observações e descrições das práticas esportivas desenvolvidas na oficina de esporte do PME em uma escola estadual de Porto Alegre (RS). O resultado desse esforço foi a elaboração de 40 (quarenta) diários de campo relacionados à observação participante e à atuação como monitora em momentos de ausência do coordenador e dos monitores, o que me

permitiu ampliar o entendimento sobre o programa e todo o universo que o envolvia naquele espaço específico.

Logo nas primeiras observações, identifiquei um elemento inesperado para a pesquisa. Encontrava-me inserida em um espaço que foi criado para a democratização do esporte, através de uma prática pedagógica organizada em oficinas, com objetivos específicos, mas que efetivamente não se materializavam no dia-a-dia. Ou seja, ao invés de encontrar o esporte nas atividades do PME, o que identifiquei foi o que chamei de 'ausência do esporte'. Nesse momento, as dúvidas tomaram conta da pesquisa, o que fazer quando encontramos algo que não fomos procurar? Buscar outro campo? Mudar o rumo da pesquisa? Como meu objetivo nunca foi avaliar, comparar a prática dessa escola com outras escolas e sim analisar como o esporte era significado naquele espaço, dei continuidade às minhas observações e comecei a pensar como direcionar esse novo olhar para minha pesquisa, pois, apesar de o esporte não estar presente nas oficinas de forma regular, organizado e direcionado pedagogicamente como o esperado pela proposta, fez-se presente na interpretação de cada sujeito inserido no programa. Assim, precisava entender como o esporte estava articulado nesse espaço, nessa multiplicidade de interpretações. E foi isso que eu me propus a fazer, levando em consideração que a maneira como analisei os dados é somente uma forma de interpretar esse emaranhado de significados.

Seguindo essa linha de pensamento, o resultado desta pesquisa está desenvolvido em capítulos que dialogam entre si com o intuito de tentar compreender a 'ausência do esporte'.

No primeiro capítulo, apresento as discussões em torno das políticas públicas de educação. Para isso, um dos passos iniciais desta investigação foi tentar compreender a construção, organização e efetivação das políticas públicas, em especial, na educação, levando em consideração o contexto histórico, social e político. Muitos programas e projetos efetivados nas últimas décadas têm buscado superar a lógica limitada do ensinar/aprender. Para isso, propõem a ampliação do tempo de permanência da criança na escola, assim como um esforço de repensar a prática pedagógica, buscando uma educação que privilegie o sujeito integral, respeitando e fomentando a diversidade nas formas de aprender, colocando em debate a necessidade de ressignificar o espaço escolar, priorizando as crianças e jovens das camadas populares. Através desse debate inicial, tento compreender como esse tema sai da teoria e entra em pauta na agenda dos governos, pensando esta como um espaço de representações construídas que possuem interesses individuais e coletivos.

No segundo capítulo, contextualizo o Programa Mais Educação, de forma geral, como ele sai da agenda governamental e chega ao pátio da escola, suas pretensões como um

programa que induz a ampliação da jornada escolar, na perspectiva da Educação Integral, levando em consideração as formas segundo as quais é implementado e executado, assim como as expectativas e dificuldades encontradas no decorrer desse processo. Para isso, apresento alguns relatos e trabalhos que demonstram semelhança entre os questionamentos que surgiram durante este estudo e as dificuldades encontradas em outras escolas do País que têm o programa implementado, mas também sugerem que cada grupo de profissionais trata dessas dificuldades de acordo com sua realidade, produzindo resultados distintos em relação a suas ações no programa.

Na sequência, apresento a proposta geral do programa e sua organização: como é o processo de escolha das oficinas ofertadas, inseridas em macrocampos que se organizam em diferentes áreas do conhecimento, sendo estas optativas e modificáveis a cada ano dependendo do interesse da escola participante; como se dá a formação de turmas, que deve ter um número mínimo e máximo de alunos; qual a função de coordenadores e monitores dentro do programa; quais as necessidades e dificuldades em relação à infraestrutura necessária para desenvolver o programa no ambiente escolar entre outros elementos presentes no processo de implementação.

No terceiro capítulo, apresento a construção do problema de pesquisa e os objetivos que pautaram o desenvolvimento deste trabalho. Logo em seguida, no quarto capítulo, trago a metodologia utilizada para tentar responder o emaranhado de significados encontrados no período da pesquisa. Para tanto, discorro sobre o método etnográfico, sendo este um exercício de olhar, escutar e escrever como atos cognitivos do fazer metodológico (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006). Apresento também os motivos pelos quais escolhi uma escola estadual para a pesquisa e as primeiras leituras e impressões do campo.

No capítulo cinco, inicio uma análise, um olhar com maior propriedade e profundidade acerca dos dados construídos em campo, abordando o contexto da prática, estabelecendo diálogo entre a pesquisa empírica e referências bibliográficas direcionadas ao tema. Nesse primeiro momento de análise do campo, descrevo o funcionamento do Programa Mais Educação na escola participante da pesquisa, a localização desta, número de alunos, assim como o surgimento do programa e sua implementação na instituição.

A seguir, descrevo a infraestrutura, os espaços comunitários disponíveis ao programa de forma geral e especificamente para as práticas esportivas. Coloco em evidência problemas encontrados pela escola e relatados pelos diferentes setores que participam do PME, constatando distanciamento do diálogo entre família e escola, e falta de formação por parte dos monitores – o que dificulta a efetivação dos objetivos propostos pelo programa. O foco



para essa análise esteve centrado na visão dos familiares, docentes, gestores, crianças e jovens sobre a implementação do programa e no modo como eles significam o esporte nesse contexto.

Em seguida, mostro as expectativas das crianças e jovens em relação à oferta dessa oficina de esporte na escola e ao tempo livre que lhes é destinado pela ausência do esporte. Investigo como elas significam e utilizam esse tempo livre que deveria ser ocupado pela prática pedagógica do esporte.

No capítulo seis, a discussão discorre em torno da Educação Integral como sendo uma responsabilidade compartilhada entre os setores do poder público e da sociedade que criam, organizam e implementam essas ações públicas. Nesse debate, entram os significados atribuídos pelos pais e gestores em relação ao PME, levando em consideração o seu momento de execução, colocando em prática o que até então estava apenas sugerido no papel, conhecendo o desconhecido e traçando caminhos que precisam ser percorridos, através de um constante diálogo entre as partes envolvidas.

Logo depois, procuro situar o leitor sobre como se deu o trabalho dos monitores das práticas esportivas no contexto do Programa Mais Educação, seus interesses e objetivos na perspectiva de uma ação nessa escola; como o programa foi construído e absorvido nesse espaço, descrevendo o perfil do(s) monitor (es), como ele(s) significa(m) o programa e o esporte, na busca por entender um pouco melhor o porquê da ausência da prática pedagógica envolvendo o esporte – insere-se ao debate o sentido de ‘cuidar’ construído nessa realidade.

As considerações finais são um esforço em suscitar novas reflexões em torno do tema, assim como procuro amarrar os diferentes significados apresentados durante a imersão em campo, respondendo algumas das perguntas aqui indagadas.

## 2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES COM A TEMÁTICA

As discussões em torno de uma educação que privilegie o sujeito a partir de diferentes formas de aprender começam, no decorrer dos anos, a se expandir e atingir um olhar para além da comunidade que debate esse tema. A proporção é tamanha que chama a atenção das autoridades, dos governantes, que enxergam na educação uma forma de ampliar as possibilidades de aprender, por meio da criação de políticas públicas – muitas delas, desenvolvidas no contexto escolar.

Em nosso país, a ideia de educação que amplie o tempo da criança na escola tem suas raízes muito anteriores a seu aparecimento materializado como política pública. É no pensamento de Anísio Teixeira, um dos fundadores do Movimento da Escola Nova<sup>1</sup> de 1932, que a perspectiva de educação em tempo integral ganha espaço:

[...] haverá escolas nucleares e parques escolares, sendo obrigada a criança a freqüentar regularmente as duas instalações. O sistema escolar para isso funcionará em dois turnos, para cada criança [...] no primeiro turno a criança receberá, em prédio econômico e adequado, o ensino propriamente dito; no segundo receberá, em um parque-escola aparelhado e desenvolvido, a sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis. (TEIXEIRA, 1997, p. 243).

No entendimento de Teixeira (1997), podemos perceber que a escola começa a receber outro formato em suas atribuições, no qual o desenvolvimento da aprendizagem não se limita apenas à dimensão cognitiva, mas perpassa outras dimensões, como elemento de aprendizagem, por intermédio de diferentes vivências. A partir deste olhar, o sujeito estabelece relações com a sua realidade e com o mundo, valorizando as singularidades, tornando-se ator de suas aprendizagens, não sendo mero expectador. A criança passaria, assim, a ampliar seu tempo de permanência na escola, tornando-se um espaço de múltiplas e diferentes formas de aprender, tendo para isso acesso a infraestrutura diferenciada e alimentação.

Com o passar dos anos, a valorização em torno da qualidade da educação começa a emergir e ir além do debate e discurso de pensadores da área, inserindo-se também no espaço

---

<sup>1</sup> A Escola nova, também chamada de ‘Escola Ativa’ ou ‘Escola Progressiva’, foi um movimento de renovação do ensino, que surgiu no fim do século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX. Mais informações em Azevedo (2010): Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959.

concreto das instituições educacionais. Sendo assim, a educação de tempo integral está presente na legislação educacional brasileira e pode ser apreendida em nossa Constituição Federal nos artigos 205, 206 e 227, no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 9.089/1990), na Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394/1996, artigos 34 e 87) e no Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.179/01). A duração do turno escolar igual ou superior a sete horas diárias, com referência à LDB, que há mais de uma década preconizava a progressiva ampliação da jornada escolar, abre espaço para educação de tempo integral. No texto referência para o debate nacional, é feita uma retomada histórica das práticas em torno de Educação Integral no Brasil. Essas experiências configuram, segundo o documento, que a educação integral

[...] se caracteriza pela ideia de uma formação “mais completa possível” para o ser humano, embora não haja consenso sobre o que se convencionou chamar de “formação completa” e, muito menos, sobre quais pressupostos e metodologias a constituiriam. Apesar dessa ausência de consenso, é possível afirmar que as concepções de Educação Integral circulantes até o momento fundamentam-se em princípios político-ideológicos diversos, porém, mantêm naturezas semelhantes, em termos de atividades educativas. (BRASIL, 2009, p. 16).

Dentro desta concepção ampliada, estão configurados programas e projetos que, por mais que tenham como centro a Educação Integral, produzem práticas diferenciadas e plurais. Essas oportunidades de Educação Integral surgem como possibilidade real no cotidiano da escola pública brasileira, considerando, de um lado, o financiamento que garante a sua implementação e, de outro, a necessidade de ressignificação do espaço escolar.

Sendo assim, o debate em torno das políticas públicas com foco na educação começa a se materializar em determinados documentos. Um desses documentos, já citado anteriormente, é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, em que a educação de tempo integral aparece no artigo 34, prevendo-se a ampliação gradativa da jornada escolar:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.  
§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2010).

Para alguns autores, a LDB restringiu-se, em seu conteúdo, a apontar perspectivas futuras. É o que mostra Giolo (2012, p. 95):

No primeiro dispositivo o advérbio “progressivamente” confere ao conteúdo do artigo uma imprecisão tal que dele não se pode esperar nada em termos concretos. Além disso, a frase completa-se com uma evasiva: “a critério dos sistemas de ensino”. Isso quer dizer que os sistemas de ensino poderão ou não considerar esse “progressivamente”. Quanto ao segundo dispositivo, é difícil saber o que significa a expressão “serão conjugados todos os esforços”. Quais os esforços? De quem? A partir de quando?

Ao mesmo tempo que a LDB refere de forma superficial suas proposições, ela tem papel fundamental no contexto, pois auxilia na fomentação das discussões e na viabilização de projetos e programas em torno da educação de tempo integral. Essas ações já vinham sendo concretizadas, mas a partir da década de 1990 se evidenciam em diferentes políticas públicas. Cada ação surge com uma especificidade, assistindo a crianças, adolescentes e seus familiares. Em 2001, foi criado o Plano Nacional de Educação<sup>2</sup>, dando então maior ênfase às ações públicas na área da educação, ampliando o debate da Educação Integral para todos os níveis de escolaridade e não somente para o ensino fundamental, priorizando as crianças e jovens das camadas populares.

Programas e projetos como Escola de Tempo Integral<sup>3</sup>, Escola Aberta<sup>4</sup>, Programa Segundo Tempo<sup>5</sup>, Programa Mais Educação<sup>6</sup>, entre outros similares, são elaborados com o objetivo de suprir essa demanda do sistema educacional. São inseridos nas escolas em turno inverso ao da educação formal, ou nos finais de semana, tendo como um de seus objetivos ampliar a permanência da criança na escola. Na sua grande maioria, são organizados com oficinas de música, dança, teatro, esporte e outras possibilidades de aprender, no intuito de afastar as crianças e jovens do espaço da rua, buscando a melhoria na qualidade do ensino, prioritariamente em áreas de vulnerabilidade social.

---

<sup>2</sup> Mais informações em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>.

<sup>3</sup> Escola de Tempo Integral é a ampliação da jornada escolar para um período mínimo de sete horas (<<http://portal.mec.gov.br>>).

<sup>4</sup> O Programa Escola Aberta incentiva e apoia a abertura, nos finais de semana, de unidades escolares públicas localizadas em territórios de vulnerabilidade social. A estratégia potencializa a parceria entre escola e comunidade ao ocupar criativamente o espaço escolar aos sábados e/ou domingos com atividades educativas, culturais, esportivas, de formação inicial para o trabalho e geração de renda oferecida aos estudantes e à população do entorno (<<http://portal.mec.gov.br>>).

<sup>5</sup> O Segundo Tempo, como programa estratégico do governo federal, tem por objetivo democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte de forma a promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, prioritariamente em áreas de vulnerabilidade social (<<http://www2.esporte.gov.br/snee/segundotempo/default.jsp>>).

<sup>6</sup> O Programa Mais Educação aumenta a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos (<<http://portal.mec.gov.br>>).

Com a necessidade e o objetivo de ampliar esses programas e projetos, o governo formula um Plano de Desenvolvimento da Educação, o PDE<sup>7</sup>, lançado ao País oficialmente em 24 de abril de 2007, que traz em sua íntegra uma diversidade de ações; entre elas, o Programa Mais Educação como proposta integrante dessa agenda governamental. Ao entrar na agenda, o programa passa pelo processo de estudos e formulação.

Sua tarefa inicial refere-se tanto ao mapeamento das experiências de educação em tempo integral no país e ao reavivamento da memória histórica nesse campo, fonte necessária à desnaturalização da escola de turnos, quanto a proposição de um *modus operandi* que permitisse a operacionalização do esforço para Educação Integral nas escolas públicas municipais e estaduais. (MOLL, 2012, p. 131).

Propor um ‘modo de operação’ para um programa, designando uma maneira de agir, operar ou executar uma atividade dentro de um conjunto de procedimentos, não é tarefa fácil, ainda mais quando se trata de uma ação educativa, em que o fazer pedagógico muda conforme o ambiente encontrado. Segundo publicação da Série Mais Educação<sup>8</sup>, produzida pelo MEC, para esse mapeamento e estruturação, o Programa Mais Educação empenhou-se na construção de parcerias intersetoriais e intergovernamentais. Dentre essas parcerias, estão a do governo federal com a articulação de seis ministérios (Educação, Ciência e Tecnologia, Esporte, Desenvolvimento Social, Cultura e Meio Ambiente), a de diferentes estados e diversos municípios, os quais buscam aprimorar a qualidade da educação pública, motivando uma ampla adesão dessas redes à proposta em construção.

Desde a sua formulação, a proposta centrava-se na ampliação da jornada escolar, mas nela estava inserida a preocupação de garantir diferentes aprendizagens, repensando o modo de organizar esse tempo na escola. Segundo o Manual Operacional de Educação Integral, de 2013, postado na página *on-line* do MEC,

O Programa Mais Educação visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações socioeducativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens, e que considerem as seguintes orientações: [...] III. Integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes;

---

<sup>7</sup> Plano que agregou, desde sua origem, trinta ações, que incidem sobre os mais variados aspectos da educação em seus diversos níveis e modalidades. Ao longo de sua execução, o MEC foi acrescentando novas ações, em 2009 já chegavam a 41 (SAVIANE, 2009).

<sup>8</sup> Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas (2009).

- V. Contribuir para a formação e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens;
- VII. Fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros [...] (BRASIL, 2013).

Em relação a isso, Moll<sup>9</sup> (2012, p. 133, grifo da autora) aponta que “um aspecto estruturante da identidade do Programa Mais Educação é sua preocupação em ampliar a jornada escolar modificando a rotina da escola, pois sem essa modificação pode-se incorrer em *mais do mesmo*.” Sendo assim, não se trata de criar novas disciplinas ou novos espaços de aprendizagem onde se reproduzirão as antigas formas de ensinar, mas de que essa proposta consiga – através de estudos e planejamentos – se inserir no currículo da escola de forma diferenciada, auxiliando na aprendizagem do aluno para além do ensino formal. Neste sentido, Moll (2012, p. 139) refere:

[...] a construção da Educação Integral na escola de dia inteiro implica mobilizações de energias pedagógicas, disposição para um diálogo permanente entre gestores, professores, estudantes e comunidade, além de imaginação institucional, curricular e pedagógica para responder a diversidade da escola brasileira.

Portanto, há diferentes ações que passaram de projetos para políticas públicas em exercício nas escolas do País e que necessitam de um olhar atento, de constante análise e avaliação. Isso porque, no decorrer do processo que envolve determinadas políticas públicas, apresentam-se interesses que estão muito além dos benefícios que estas podem trazer à população a que se destina, mudando conforme os atores, seus níveis de envolvimento e ideias, tornando-se visíveis as disputas que regem o destino de verbas públicas.

Em relação aos diferentes olhares direcionados para as ações públicas, Arretche (2001, p. 48) nos faz pensar: “concepções ideológicas dos diversos agentes envolvidos em um programa público dificilmente serão inteiramente coincidentes”. Uma política pública no campo da educação em âmbito federal, por exemplo, que pode chegar a outras instâncias como estados e municípios, tem sua implementação e avaliação direcionadas aos interesses das lideranças envolvidas, podendo estas serem alheias aos objetivos propostos pelos formuladores da política. Isso não significa que a divergência de ideias tenha que ser considerada como problema; segundo a autora, essas divergências impõem graus de

---

<sup>9</sup> Jaqueline Moll é uma das precursoras do Programa Mais Educação na esfera do governo federal. Portanto, aqui, a intenção é de que suas ações venham motivar a implementação dessa ação no País inteiro.

incertezas em relação a como se dá todo o processo de efetivação de uma ação política, o que nos possibilita entender como uma ação federal, como o Programa Mais Educação, mesmo tendo um objetivo comum, alcança em sua extensão resultados distintos.

Diante desse exercício de refletir acerca do contexto que envolve uma política pública, Farenzena (2009) nos auxilia a pensar:

[...] as políticas públicas podem ser vistas como processo através dos quais são elaboradas as representações que uma sociedade constrói para compreender e agir sobre o real, tal qual ele é percebido. As políticas públicas, nessa percepção são formas de uma sociedade construir sua relação com o mundo. (p. 110).

Assim, representações construídas nos diferentes contextos se encontram encharcadas de interesses individuais e coletivos que traçam os caminhos das políticas públicas, desde sua concepção até sua implementação, em que o ambiente e a realidade de um determinado contexto estão intimamente ligados com o desejo das pessoas que dele fazem parte e que, em muitos casos, não dialogam.

No próximo tópico, descrevo o Programa Mais Educação, sua elaboração e operacionalização nas escolas públicas do País.

## 2.1 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: DA AGENDA GOVERNAMENTAL AO PÁTIO DAS ESCOLAS

Neste item tratarei do Programa Mais Educação e, para isso, acredito ser interessante entender inicialmente as pretensões do governo federal com a implementação do PME nas escolas do País, articulando a Educação Integral à escola de tempo integral.

O PME é operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC)<sup>10</sup>, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)<sup>11</sup>, do Fundo Nacional de

---

<sup>10</sup> A Secretaria de Educação Básica zela pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Mais informações estão disponíveis no site do MEC.

<sup>11</sup> O PDDE consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos. Os objetivos desses recursos são a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica. Os recursos do programa são transferidos de acordo com o número de alunos verificado pelo censo escolar do ano anterior ao do repasse (<[http://portal.mec.gov.br/index.php/?option=com\\_content&id=12320](http://portal.mec.gov.br/index.php/?option=com_content&id=12320)>).

Desenvolvimento da Educação (FNDE)<sup>12</sup>. A sua prioridade são escolas em situação de vulnerabilidade social<sup>13</sup>, assim consideradas por apresentarem baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>14</sup>. Trata-se, então, de escolas localizadas nas periferias dos centros urbanos, assim como aquelas que possuam a estrutura física pronta, como os antigos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps)<sup>15</sup>. Além do objetivo de ampliar o tempo da criança na escola, encontramos no decreto 7.083, de janeiro de 2010, princípios da Educação Integral no âmbito do Programa Mais Educação:

- II – a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de Educação Integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;
- V – o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e a gestão, a formação de professores e a inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos<sup>16</sup>.

Esses princípios nos requerem pensarmos a escola como mais um dos espaços em que a educação está inserida, onde a comunidade pode gerar uma multiplicidade de saberes com um olhar diferenciado e reorganizado, aproveitando suas realidades e conhecimentos nele introduzidos.

<sup>12</sup> O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal criada pela Lei n. 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei n. 872, de 15 de setembro de 1969, é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC) (<<http://www.fnde.gov.br/fnde/institucional>>).

<sup>13</sup> O conceito de *vulnerabilidade social* passa a ser tomado como o “resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade.” (SANCHES, 1999 apud HECKTHEUER, 2010, p. 92) (a referência original do conceito encontra-se em SANCHES, Kátia Regina de Barros. *A AIDS e as mulheres jovens: uma questão de vulnerabilidade*. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde / Fundação Oswaldo Cruz / Escola Nacional de Saúde Pública, 1999, p. 111). Esse termo merece uma atenção especial pelo seu significado e abrangência, mas nesta pesquisa não tenho a pretensão de problematizá-lo.

<sup>14</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo INEP em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir num só indicador, dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações (<<http://www.educacao.al.gov.br/indicadores/ideb/o-que-e-ideb>>).

<sup>15</sup> Instituições idealizadas no Brasil para a experiência de escolarização em tempo integral, voltadas para as crianças das classes populares, tentando atender suas necessidades e interesses (<<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=83>>).

<sup>16</sup> Do decreto que dispõe sobre o Mais Educação: Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm)>).



O Programa Mais Educação é um programa criado pelo governo federal como estratégia, uma projeção de Educação Integral futura. Esse objetivo pode ser encontrado no Manual Operacional de Educação Integral, de 2013, postado na página *on-line* do MEC:

[...] é uma estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. É um elemento de articulação, no bairro, do arranjo educativo local em conexão com a comunidade que organiza em torno da escola pública, mediante ampliação da jornada escolar, ações na área da cultura, do esporte, dos direitos humanos e do desenvolvimento social. (BRASIL, 2013, p. 5).

Vale aqui chamar a atenção para uma diferença importante a observar entre escola de tempo integral e a Educação Integral. Através da ampliação da permanência da criança na escola, o programa propõe discutir, estudar e inserir aos poucos práticas diversificadas em relação a uma nova forma de olhar a educação que visa a uma formação do sujeito como um todo, estendendo-se para além dos espaços da escola formal, com o olhar para a Educação Integral. No Texto Referência para o Debate Nacional, no qual se apresentam as bases para a Educação Integral no Brasil, ressalta-se:

[...] o aumento do tempo escolar necessário à Educação Integral que propomos não objetiva dar conta apenas dos problemas que os alunos enfrentam devido ao baixo desempenho nos diversos sistemas de avaliação [...]. A ampliação da jornada, na perspectiva da Educação Integral, auxilia as instituições educacionais a repensar suas práticas e procedimentos, a construir novas organizações curriculares voltadas para concepções de aprendizagens como um conjunto de práticas e significados multirreferenciados, inter-relacionais e contextualizados, nos quais a ação educativa tenha como meta tentar compreender e modificar situações concretas do mundo. (BRASIL, 2009, p. 36).

Portanto, o Programa Mais Educação tem como proposta o desejo de fomentar e aos poucos concretizar uma educação que visa ao desenvolvimento integral do sujeito, para o que se faz necessário repensar sobre as formas de ensinar, o que ensinar, como ensinar e para quem ensinar.

O processo de implementação difere de acordo com a forma segundo a qual cada escola incorpora o programa em seu projeto político-pedagógico específico. Segundo a proposta geral, essa incorporação deveria ser realizada em diálogo com a comunidade, sendo esta a referência para a definição de quantos e quais alunos participariam das atividades. O desejável é que todos os estudantes e o conjunto da escola participem nas escolhas e definições do programa. Caso a escola não tenha espaço para a participação de todas as

crianças, o Passo a Passo do Programa Mais Educação estabelece alguns critérios que priorizam os alunos:

- estudantes que estão em situação de risco e vulnerabilidade social;
- estudantes que lideram, incentivam e influenciam positivamente seus colegas;
- estudantes em defasagem ano escolar/idade;
- estudantes dos anos finais da 1ª fase do ensino fundamental (4ª série / 5º ano) e da 2ª fase do ensino fundamental (8ª série/ 9º ano), entre os quais há maior saída extemporânea;
- estudantes de séries/anos nos quais são detectados índices de saída extemporânea e/ou repetência;
- estudante que demonstra interesse em estar na escola. (BRASIL, 2012, p. 11).

O programa estipula o número mínimo de 100 participantes para o início das atividades, contudo não estabelece número máximo, o que significa que a escola pode chegar à totalidade dos seus alunos incluídos no programa, de acordo com sua disponibilidade de espaço físico, apoio do sistema de ensino ao qual a escola está vinculada, assim como a sua capacidade de articulação com a comunidade.

Em conjunto com a comunidade escolar, a escola opta pelas atividades que, dentro dos macrocampos<sup>17</sup> – acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica –, irá desenvolver. De acordo com o projeto educativo em curso na escola, a cada ano ou a cada dez meses, são escolhidas seis oficinas. As oficinas são compreendidas no Programa Mais Educação como espaços-tempos para a vivência, a reflexão e o aprendizado coletivos e para a organização de novos saberes e práticas relacionadas à constituição do sujeito, valorizando sua forma de ‘ser’ e ‘estar’ em um contexto social.

As oficinas estão presentes nos macrocampos, a serem desenvolvidas e podendo ser modificadas ao final desse período, possibilitando aos alunos um leque de experiências e aprendizagens. As escolhas acontecem de acordo com as condições de infraestrutura, materiais disponíveis, espaços físicos, material humano de que a escola dispõe para a efetivação das oficinas. Uma das seis oficinas obrigatoriamente deve compor o macrocampo acompanhamento pedagógico; por exemplo, a escola deve optar por oficinas como letramento, ciências, matemática, que têm como objetivo o trabalho dessas áreas do

---

<sup>17</sup> Foi a forma que os elaboradores do programa encontraram para organizar os eixos temáticos em que se inserem as diferentes áreas do conhecimento, assim como as oficinas.

conhecimento de uma forma lúdica, diferenciada, sendo um aporte na construção do conhecimento. Dentro do contexto das oficinas, no Manual Operacional de Educação Integral, sugere-se:

[...] que as ações do Programa sejam trabalhadas na perspectiva da formação integral dos sujeitos e que, portanto, estas precisam reconhecer os educandos como produtores de conhecimento, priorizando os processos capazes de gerar sujeitos inventivos, autônomos, participativos, cooperativos e preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção na sociedade atual.

Também é preciso dar atenção à indissociabilidade do educar/cuidando ou do cuidar/educando, que inclui acolher, garantir segurança e alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade das crianças, dos adolescentes e dos jovens, reafirmando os três princípios:

Éticos – no sentido de combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceitos e discriminação;

Políticos – defendendo o reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania;

Estéticos – valorizando as diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira, e a construção de identidades plurais e solidárias. (BRASIL, 2013, p. 10).

Em relação à formação das turmas para as oficinas, os estudantes devem ser agrupados em turmas de no mínimo vinte e no máximo trinta alunos(as), levando em consideração as diferentes faixas etárias, os espaços de aprendizagem e o repertório de competências e habilidades a serem desenvolvidos em cada uma das atividades.

Com essa abrangência, envolvendo governos, municípios, escolas, comunidades, o programa se coloca, em sua operacionalidade, de forma bastante flexível, na perspectiva de atender à grande diversidade cultural do nosso país. Assim, cada escola pode adaptar as oficinas que estiverem mais próximas da realidade local, repercutindo no interesse dos alunos em participar.

No que se refere ao esporte, as propostas de oficinas estão numa extensa lista de opções: atletismo, basquete, futebol, futsal, handebol, tênis de mesa, voleibol e xadrez tradicional, ciclismo<sup>18</sup>, corrida de orientação<sup>19</sup>, etnojogos<sup>20</sup>, recreação e lazer/brinquedoteca,

<sup>18</sup>Atividade direcionada às escolas do campo, tendo por objetivo a prática do esporte saudável na perspectiva do desenvolvimento integral do estudante, fazendo da prática do pedalar ações que visem o contato direto com a natureza. Esta descrição se encontra no Manual Operacional de Educação Integral (MEC, 2013) ao qual o PME está inserido.

<sup>19</sup>Trata-se de uma atividade multidisciplinar, na qual o terreno exige vivências motoras, cognitivas e físicas variadas. O mapa de orientação deve retratar detalhes de uma região (relevo, vegetação, hidrografia, edificações e outros) por meio de símbolos.

yoga/meditação e tecnologias educacionais<sup>21</sup>. Para cada opção, há recursos financeiros direcionados à compra de materiais esportivos específicos, realizada pela escola mediante orçamentos prévios. Assim, a escolha de um esporte em particular não só se relaciona com o interesse dos alunos, mas também é pensada em sua operacionalidade dentro de diferentes realidades – escola, gestores, monitores participam do processo de escolha.

O documento Passo a Passo do Programa Mais Educação também deixa claras a função do professor coordenador e sua atuação no programa:

[...] aporte de recursos efetuado pelo MEC nas escolas, a Secretaria Estadual de Educação designará um professor de seu quadro efetivo com, preferencialmente, 40 horas semanais para exercer a função de professor comunitário, e esse coordenará a oferta e a execução das atividades de Educação Integral através do Programa Mais Educação. (BRASIL, 2012, p. 16).

O professor coordenador escolhido do quadro de efetivos da escola, como referenciado, deve ter preferencialmente 40 horas semanais para exercer essa função, mas são poucas as escolas estaduais que possuem um professor coordenador em tempo integral para o programa. Apresento esses dados da minha participação como coordenadora do programa e dos encontros regionais e estaduais dos coordenadores do PME no estado do Rio Grande do Sul; e essa integralidade era uma reivindicação presente na pauta dos encontros. Esse fato também se verifica no relato do professor coordenador do programa na escola em que desenvolvi esta pesquisa:

[...] e tem outra coisa, tu trabalhar só 20 horas dentro do programa como coordenador tu não consegue, tu tem que ter às 40 horas dentro do programa, entendeu?! Com 20 horas tu te divide, tu tá dando aula, aí tem um problema aqui, outra coisa ali, aí tu não sabe se continua tua aula ou larga a turma e vai atender o programa. Tu fica todo quebrado, então, a minha função não seria ficar aqui na escola tapando buraco de monitor e resolvendo briga de aluno, entendeu? Eu poderia estar na rua tentando fazer um projeto, tentando buscar um patrocínio de uma empresa privada, eu poderia tentar parceria com uma escola de música para eles, mas dessa forma tu não consegue, essa é minha frustração. (Entrevista com o Coordenador, 18 dez. 2013).

---

<sup>20</sup>Diversidade etnocultural na educação física escolar, objetivando a preservação de jogos tradicionais, brincadeiras, e manifestações esportivas regionais (cabo de guerra, atletismo, corrida com tora, futebol de cabeça, jogo com tacos, etc.).

<sup>21</sup>Aplicação de tecnologias em esporte e lazer visando o desenvolvimento de ações que venham a fortalecer os processos de cooperação, socialização e superação de limites pessoais e coletivos. Esses conceitos foram retirados do documento (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Manual Operacional de Educação Integral, 2012, p. 15-16).

Os profissionais alegam que 20 horas se tornam pouco tempo para organizar e coordenar um programa que funciona nos dois turnos. Segundo o documento *Série Mais Educação*, o professor coordenador/comunitário tem estas como principais atribuições:

- divulgar o programa, com ações de mobilizações de alunos, familiares e pessoas da escola e da comunidade;
- participar das reuniões, formações e eventos realizados pelas secretarias e entidades de apoio;
- participar das reuniões do comitê local;
- contribuir no mapeamento da comunidade e na identificação de parceiros locais para o desenvolvimento das ações, em conjunto com os demais integrantes do comitê local;
- elaborar e executar o planejamento das atividades do âmbito da escola apoiado no referencial apresentado no Caderno Redes de Saberes MAIS EDUCAÇÃO;
- planejar e realizar com a equipe ações que propiciem a criação de vínculos da escola com a comunidade e, em especial, com o jovem, tais como feiras, concursos culturais, festivais, gincanas, dentre outros;
- orientar e auxiliar oficinairos/ monitores no preenchimento dos formulários e na elaboração do plano de trabalho. (BRASIL, 2009, p. 53).

Se analisarmos as atribuições do coordenador do programa, 20 horas realmente se tornam pouco tempo para gerir tantas tarefas que a ele são designadas. Geralmente são professores com uma carga horária de 20 horas para dar aula dentro da sua formação/área de atuação e as outras 20 horas para coordenar o programa em sua escola, sendo que as oficinas acontecem nos turnos da manhã e da tarde; então, conforme o relato do professor, muitas vezes ele é retirado de sua aula para resolver problemas que surgem no programa.

Quanto à monitoria das oficinas, o programa abre espaço para o trabalho dos profissionais da educação, dos educadores populares<sup>22</sup>, dos estudantes em processo de formação docente e dos agentes culturais<sup>23</sup>, que podem ser referências em suas comunidades por suas práticas em diferentes campos. Há aqui o cuidado em observar a Lei n. 9.608/1998<sup>24</sup>, que dispõe sobre voluntariado<sup>25</sup>:

<sup>22</sup> Entendem-se aqui por *educadores populares* as pessoas que fazem parte de diferentes segmentos da comunidade e que, de alguma forma, podem trazer seus conhecimentos e experiências para dentro da escola e socializá-los.

<sup>23</sup> O agente cultural dentro do programa compartilha e impulsiona as vivências das comunidades produtoras de cultura de uma dada localidade. Ele está vinculado, assim, com as iniciativas e procedimentos culturais de uma região (teatro, música, cinema, etc.), não somente como um gestor de práticas culturais, mas como alguém que direciona sua percepção para a esfera sociocultural, atuando como mediador entre o âmbito público, grupos comunitários e, neste caso, com o contexto do PME.

<sup>24</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9608.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9608.htm)>.

<sup>25</sup> Esse termo é discutido por diferentes autores em seus estudos, como Forell (2009), que estabelece relações entre o trabalho voluntário e as políticas públicas de esporte e lazer; contudo, não temos a

Art. 1º Considera-se serviço voluntário, para fins desta Lei, a atividade não remunerada, prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza, ou a instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade.

Parágrafo único. O serviço voluntário não gera vínculo empregatício, nem obrigação de natureza trabalhista previdenciária ou afim.

Art. 2º O serviço voluntário será exercido mediante a celebração de termo de adesão entre a entidade, pública ou privada, e o prestador do serviço voluntário, dele devendo constar o objeto e as condições de seu exercício.

Art. 3º O prestador do serviço voluntário poderá ser ressarcido pelas despesas que comprovadamente realizar no desempenho das atividades voluntárias. (BRASIL, 1998).

No caso do Programa Mais Educação, o valor de ressarcimento corresponde às despesas de transporte e alimentação. Para os monitores das escolas urbanas, varia de acordo como número de turmas atendidas: atualmente, por cada turma atendida, o monitor recebe o valor de 60 reais mensais, podendo chegar esse valor a 300 reais se o monitor atender o equivalente a cinco turmas. Nas escolas do campo, os valores são dobrados, podendo chegar a 600 reais o valor equivalente ao atendimento de 5 turmas.

Por mais que seja uma ajuda de custo e um valor que pressupõe a lógica do voluntariado, em que o monitor não tem nenhum vínculo empregatício com o Estado, há discussões em torno desse aspecto, com o intuito de que essa quantia seja aumentada, sem, no entanto, ultrapassar o valor de 400 reais mensais. Isso se vincula à tentativa de diminuir a grande rotatividade de monitores, problema encontrado pela maioria das escolas que possuem o programa em seu currículo e presente no discurso dos participantes e em documentos e relatos do programa pelo País afora, assunto que abordaremos mais adiante neste trabalho. Estas e outras discussões em torno do PME vêm sendo desenvolvidas desde o surgimento e início de implementação do programa nas escolas do País. Por razões como essas, os documentos referentes ao PME apontam para uma ação em desenvolvimento que mantém o objetivo inicial de viabilizar a educação de tempo integral, mas que muda constantemente sua sistemática para alcançar os seus objetivos.

Já existem algumas escolas no País que estão discutindo a implementação da Educação Integral em seus currículos, com o PME. Segundo dados do MEC, o governo federal ampliou em 2013 a adesão do programa para 49,6 mil escolas participantes em todo

---

pretensão de aprofundar este tema, por ser um conceito que necessita de atenção especial devido à sua dimensão e que não é, neste momento, foco de nossa pesquisa. Mas apresentaremos elementos pertinentes interessantes nos próximos capítulos, que poderão ser utilizados em trabalhos futuros.

Brasil – 32,1 mil têm a maioria dos alunos formada por beneficiários do Bolsa Família<sup>26</sup> – e pretende expandir para 60 mil escolas em 2014, inclusive desenvolvendo unidades situadas em áreas rurais. Com o programa instalado, surge a necessidade de superar desafios, sendo necessária, assim, a busca pelo entendimento e formação em relação à educação de tempo integral pelos educadores e gestores das escolas, articulando-se a proposta para algo concreto e permanente.

Essa relação, no âmbito das políticas públicas, em alguns casos, se restringe à disputa por ideias, problemas, soluções, interesses, que se sobrepõem à diversidade existente em uma sociedade, com as suas dificuldades. Nesta direção, alerta Martins (2010, p. 382):

[...] nem sempre problemas sociais emergentes transformam-se em objeto de interesse da ação pública, tendo em vista as decisões políticas que envolvem as opções de governo: níveis e graus da pressão social; possibilidades e limites de soluções para aqueles problemas; operacionalização; mobilização de recursos e investimentos; valores sociais e morais; nível de institucionalidade de questões sociais prementes.

Partindo deste cenário, percebemos que a construção e a implementação de ações públicas estão vinculadas com relações de poder, entrelaçadas com as lógicas a serem estabelecidas, com as estratégias a serem utilizadas e com a capacidade de convencimento dos grupos participantes do processo; nesse contexto, saber negociar é uma regra a ser destacada. Nesta perspectiva, para além dos recursos em âmbito governamental que apresenta, o PME também se relaciona com a realidade das diversas escolas públicas.

Essa diversidade apresenta formas distintas de gerenciar o programa, como já mencionado, mas em consequência gera dificuldades, evidenciadas através de relatos,<sup>27</sup> enfrentadas pelo Brasil afora. Entre as dificuldades que são comuns a muitas escolas, aparecem a falta de estrutura física das unidades educacionais e a carência de pessoal qualificado para desenvolver as oficinas, o que impossibilita, muitas vezes, a continuidade do trabalho pedagógico dessas práticas.

Muitas escolas participantes do programa estão com o IDEB abaixo do esperado; localizadas em periferias ou bairros pobres, são aquelas também que possuem maior problema

---

<sup>26</sup> Mais informações disponíveis em <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>>.

<sup>27</sup> As deficiências do Programa Mais Educação:  
<[http://tribunadoplanalto.com.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16586:as-deficiencias-do-projeto-mais-educacao&catid=60:escola&Itemid=8](http://tribunadoplanalto.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16586:as-deficiencias-do-projeto-mais-educacao&catid=60:escola&Itemid=8)>.  
Relatório de atividades do Programa Mais Educação:  
<<http://escolaclareireles.blogspot.com.br/p/blog-page.html>>.

de espaços adequados para desenvolver ações como as do PME. Existem escolas que não possuem, por exemplo, cozinha e refeitório em sua estrutura, o que impossibilita, conforme o número de alunos, preparar e servir o almoço às crianças. Muitas dessas instituições desenvolvem as oficinas, mas as crianças vão para casa almoçar. Outras não têm salas suficientes e nem banheiros para comportar o número de alunos presentes de 7 a 8 horas diárias na escola. A ampliação dos espaços dessas escolas está na proposta do governo, mas, como depende de verbas públicas, é um processo oneroso e demorado. A dificuldade em encontrar pessoal qualificado que queira trabalhar nas oficinas também é ponto destacado por várias escolas, presente em relatos de experiência (SILVA; NÓBREGA, 2013).

É nesta perspectiva que busquei avançar nesta discussão: não no sentido de avaliar o programa na escola que realizei a pesquisa, mas para perceber que essas dificuldades, que também foram comuns à escola pesquisada, interferem diretamente na forma segundo a qual os sujeitos significam essas práticas.



### **3 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: DAS INQUIETAÇÕES VIVIDAS À CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA**

Durante esta pesquisa, estendo o olhar para programas e projetos relacionados à educação com ampliação da jornada escolar, tendo o Programa Mais Educação como foco do estudo. A literatura refere diferentes ações públicas existentes na escola e fora dela que possuem caráter pedagógico. Então, por que escolher o PME para realizar a pesquisa no meio de tantos projetos existentes?

Sou professora de Educação Física da Rede Estadual de Ensino há dez anos. Em 2011, fui convidada a auxiliar na implementação e execução do PME em minha escola, na função de professora coordenadora do programa. A ideia em desenvolver este tema surgiu a partir dessa experiência obtida no decorrer de dez meses em uma escola estadual de ensino fundamental do interior do estado do Rio Grande do Sul. Tal experiência me proporcionou uma visão voltada para a instituição do programa muito mais aos olhos da direção e do grupo de profissionais envolvidos no processo do que aos das famílias e crianças que dele participavam; naquele momento, não consegui ter a visão do todo, apenas da posição que me cabia na função que ora exercia – estava aprendendo a ser coordenadora de um programa totalmente novo, para mim e para a escola.

Durante esse tempo de trabalho, de forma lenta fui percebendo que os problemas de implementação dessa ação não se limitavam a questões burocráticas, estruturais e financeiras, mas possuíam ligação direta com seus participantes; a forma como se apropriavam dessa oferta pública demonstrava uma singularidade que, por vezes, não condizia com os objetivos propostos pelo programa. Naquele momento, estando na condição de coordenadora, eu não conseguia entender os conflitos que pareciam distanciar a proposta das vivências dentro daquele contexto. O meu olhar, da posição de gestora, privilegiava os interesses da escola e do Estado, em detrimento das expectativas e dos sentidos elaborados pelas famílias envolvidas no Programa Mais Educação.

No momento em que o programa e suas práticas esportivas tornaram-se foco de minha investigação, foi necessário que eu saísse da posição de coordenação e gestão para o lugar de pesquisadora, a partir do qual eu precisava entender como os participantes significavam aquele contexto para responder minhas perguntas. Nessa perspectiva, compartilho da ideia de Velho (1978) de que tentar colocar-se no lugar do outro e captar vivências e experiências particulares exige um mergulho em profundidade difícil de ser precisado e delimitado em termos de tempo.

Nesta pesquisa, levo em consideração a minha área de atuação, que é a Educação Física Escolar, e a lente da pesquisa que está direcionada a crianças, familiares, gestão da escola, coordenação e monitoria participantes do programa. Este estudo surgiu com objetivos de compreender como esses diferentes segmentos se apropriam do Programa Mais Educação oferecido na escola que frequentam; compreender os significados atribuídos ao programa, no contexto de uma comunidade pobre da cidade de Porto Alegre, em especial em relação às práticas esportivas inseridas nessa política pública de Educação Integral.

Dessa forma, foi interessante pensar como a discussão que envolve a educação de tempo integral chega à agenda governamental e se transforma em uma política pública que visa à ampliação do tempo da criança na escola, quais as implicações e interesses em torno dessas ações e, mais especificamente, no caso deste estudo, como se dá a implementação de uma determinada política e suas implicações no campo de atuação, com o foco nas práticas esportivas. O foco nas práticas esportivas está diretamente relacionado à minha condição de professora de educação física e à curiosidade em entender como o esporte é significado em um espaço que lhe propõe objetivos pedagógicos inseridos em um contexto multidisciplinar.

Dentro desses questionamentos, o foco desta pesquisa foi compreender quais são as articulações existentes entre as apropriações e perspectivas construídas a partir das práticas esportivas desenvolvidas pelas crianças, jovens, monitores, família e gestores no Programa Mais Educação em uma escola estadual de Porto Alegre (RS).

Nesta perspectiva, surgiram alguns questionamentos que conduziram o meu olhar enquanto eu estive no campo empírico, e que auxiliaram na busca pela resposta do meu problema:

- De que forma e com que perspectiva educacional o PME desenvolve as atividades esportivas na escola em pauta?
- Quais foram as estratégias dos professores e monitores atuantes no PME, no que se refere ao desenvolvimento das práticas esportivas, durante o período da pesquisa?
- Como essas estratégias se relacionaram com outras dimensões do PME nessa escola?
- Como as crianças se apropriaram das práticas esportivas realizadas?
- De que maneira o processo de implementação do PME interferiu nas apropriações das crianças e jovens participantes?
- Quais foram as proximidades e distanciamentos do conceito e objetivo do esporte no PME construído pela escola, alunos e pelos seus familiares?

#### 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A partir dos questionamentos deste estudo, busquei compreender o emaranhado de significados construídos no contexto do Programa Mais Educação em uma escola estadual de Porto Alegre (RS), direcionando o olhar às práticas esportivas desenvolvidas nessa ação, inserida na cultura local. Nessa perspectiva, meu foco de pesquisa se limitou a um recorte de determinada cultura escolar, vista aqui como um “conjunto de saberes que, uma vez organizado, didatizado, compõe a base de conhecimentos sobre a qual trabalham professores e alunos” (FORQUIN apud SILVA, 2006, p. 205); a escola é um espaço de encontro de diferentes pessoas, e cada um traz e socializa ali seus conhecimentos e experiências. Espaço viabilizador de diferentes formas de aprender para além da sala de aula, inclui cada vez mais em seus currículos projetos e programas com diferentes oportunidades, e o esporte é parte significativa desse processo. No contexto da cultura escolar, nos projetos sociais, está em destaque o esporte educação, que vem de encontro à superação da visão hegemônica do esporte rendimento. Não que o esporte de rendimento não faça parte do contexto da escola mas, para alcançar ou se aproximar dos objetivos propostos nesses projetos, é preciso tencionar essa concepção para uma dimensão educativa do esporte, estendendo esse debate para a Educação Física escolar.

A negação do esporte não vai no sentido de aboli-lo ou fazê-lo desaparecer, ou então negá-lo como conteúdo das aulas de EF. Ao contrário, se pretendemos modificá-lo, é preciso exatamente o oposto, é preciso tratá-lo pedagogicamente. É claro que, quando se adota uma perspectiva pedagógica crítica, este “tratá-lo pedagogicamente” será diferente do trato pedagógico dado ao esporte a partir de uma perspectiva conservadora de educação. (BRACHT, 2000, p. 16).

Buscando entender esse espaço, estabelecendo relações com o contexto, em que as práticas esportivas dentro de um determinado programa inserido na escola possuíam um significado, construído e encharcado de outros significados trazidos da cultura local e escolar em que estavam inseridas, utilizei a etnografia para tentar responder as perguntas e dar conta dos objetivos propostos neste estudo.

A etnografia é um método que advém da Antropologia, visa compreender a produção dos indivíduos, construída socialmente; sendo assim, “constitui-se no exercício do olhar (ver) e do escutar (ouvir), situando-se no interior do fenômeno observado” (ROCHA, 2008, p. 9). Seguindo essa linha de pensamento, Cardoso de Oliveira (2006, p.18) trata o olhar, o ouvir e o escrever como “atos cognitivos” desse fazer metodológico.

A partir do olhar, ouvir e escrever caracterizados pelos autores tentei materializar as observações analisando as relações entre os fatos observados e as categorias teóricas a serem refletidas. Sendo assim, nesta pesquisa, utilizei a observação participante, as entrevistas e a análise de documentos como ferramentas para compreender como as crianças e jovens se apropriaram das práticas esportivas contidas no Programa Mais Educação e quais significados foram atribuídos pelos gestores e familiares às práticas esportivas inseridas nesse contexto. O estar presente no cotidiano estudado permitiu-me fazer parte dos diálogos, interpretações, significados contidos nos atos atribuídos pelos participantes da pesquisa, adquirindo assim maior propriedade para analisar esse espaço e as relações ali tecidas.

A observação participante é um processo que demanda tempo e, muitas vezes, mantém o pesquisador por um longo período no campo. É considerada uma fase de imersão em um contexto, sendo momento essencial para conhecer e compreender os interlocutores da pesquisa, assim como acompanhar, em profundidade, as formas de comportamento do grupo participante.

Essa prática permitiu-me um olhar de perto e de dentro (MAGNANI, 1998), em que o contexto e os sujeitos ali inseridos foram parte central do cenário da pesquisa, e a sua totalidade foi apresentada por diferentes interpretações dos sujeitos em relação à sua forma de viver e à minha percepção e escrita como pesquisadora. Tentei aproximar-me o máximo possível desse objetivo, tendo a consciência de que a pesquisa é uma interpretação de interpretações, e “o que chamamos de dados são realmente nossa própria construção das construções de outras pessoas” (GEERTZ, 1989, p. 19). É assim, apoiando-me em categorias encontradas na bibliografia ‘de fora’ e dialogando com as categorias encontradas no campo ‘de dentro’, que busquei compreender o universo estudado.

O PME está inserido em escolas estaduais e municipais; escolhi para pesquisar uma escola estadual de Porto Alegre (RS). Essa escolha se deu por eu agora residir em Porto Alegre e devido à experiência anterior que tive como professora coordenadora do programa em uma escola estadual do interior do estado do Rio Grande do Sul, vivenciada durante o ano de 2011, como mencionado. Além de ter essa vivência do programa na rede estadual, outro motivo que fez com que eu pesquisasse uma escola estadual, e não uma municipal, foi o fato de as redes possuírem sistemáticas diferenciadas em relação ao andamento do programa em suas escolas. Por mais que o PME seja um programa que envolva tanto as escolas estaduais como as municipais, cada um desses órgãos (estado e município) possui sua organização política, social e econômica, que rege o programa em suas escolas, e por isso nem sempre os

interesses se equivalem, o que me daria perspectivas diferentes em relação ao tema. Não que isso possa ser um fator negativo, mas não era, naquele momento, o foco da pesquisa.

A entrada em campo teve início com as relações que aos poucos foram sendo estabelecidas no contexto que desejava estudar. Nesses primeiros passos, os contatos e as impressões foram fundamentais para que eu tivesse acesso à escola e aos participantes deste estudo. Como a pesquisa ocorreu em uma escola estadual de Porto Alegre (RS), meu primeiro contato foi estabelecido com um dos órgãos que administra essas instituições, a SEDUC<sup>28</sup>. Essa aproximação se deu no início do ano de 2013, com o intuito de saber quantas escolas estaduais, em Porto Alegre, possuía o Programa Mais Educação incluído em seu currículo. Esse primeiro contato levou algumas semanas para se concretizar, depois de várias tentativas:

[...] em nova tentativa por telefone, consegui o número do departamento pedagógico da SEDUC e liguei diretamente para lá. Depois de alguns minutos ao telefone, consegui falar com a responsável pelo programa, que prontamente atendeu minha solicitação enviando por e-mail uma lista de todas as escolas estaduais que possuíam o programa em Porto Alegre. Como a lista enviada não possuía endereço liguei novamente e ela ficou de mandar outra lista no dia seguinte com os endereços para começar a busca pela escola a ser pesquisada. (Diário de Campo, 4 mar. 2013).

Tendo a lista em mãos, percebi que eram mais de 40 escolas estaduais que desenvolviam o Programa Mais Educação em Porto Alegre; sendo assim, nesse primeiro momento, utilizei como critério para selecionar as escolas sua proximidade em relação à minha residência, otimizando o tempo de deslocamento e a permanência no campo pesquisado – isso possibilitaria um campo em relação ao qual eu poderia “ir e vir” (WINKIN, 1998, p. 133) com maior facilidade. Ao todo, visitei cinco escolas que possuíam o PME; tentei, de forma objetiva, deixar claro, à direção de cada uma delas as intenções desta pesquisa. Uma das escolas que pertenciam à lista da SEDUC que se localizavam na redondeza de minha residência já havia recebido a notificação de execução do PME mas o programa, até aquele momento, ainda não tinha se efetivado na prática; outras, já haviam dado início às atividades mas estavam com o programa parado devido à falta de verbas – esse cenário impossibilitou esta pesquisa nas escolas próximas à minha residência.

Após essa etapa, escolhi uma escola para iniciar as observações em campo distante de minha casa; tive acesso a ela por indicação de terceiros – foi a diretora da escola em que eu

---

<sup>28</sup>SEDUC – Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

trabalhava<sup>29</sup> naquele momento que a indicou para a pesquisa, o que foi muito positivo, pois facilitou meu ingresso naquele universo. Depois de ligar para a Escola e identificar-me devidamente, a secretária marcou uma reunião com a diretora para a semana seguinte. Nessa Escola<sup>30</sup>, as portas se abriram para minha atividade como pesquisadora, o que favorecia a busca pelo desejo em responder minhas perguntas.

A partir desse momento, procurei acompanhar a rotina da Escola durante as oficinas de práticas esportivas, levando em consideração os dias específicos dessas oficinas, que, no decorrer do ano, foram mudando de horários conforme a disponibilidade e a permanência dos monitores. Acredito que, sendo eu uma pessoa de fora analisando as ações desse ambiente, no início a minha presença tenha despertado no coordenador e nosicineiros uma sensação de intromissão; em resposta a essa situação, obtive pouca conversa e percebi olhares desconfiados. Já as crianças mostraram-se curiosas desde o primeiro momento, querendo saber o que eu fazia em sua escola no espaço das oficinas. Com o tempo, fui adquirindo confiança e permissão para estar naquele espaço, participar das atividades e colocar-me, para além de pesquisadora, como monitora em algumas situações.

As oficinas de esporte aconteciam duas vezes na semana, sendo que minhas observações ficaram restritas a uma vez por semana, devido a meu tempo e disponibilidade de horários. Minhas observações estenderam-se durante todo o ano de 2013, completando 40 diários de campo. O número de diários de campo foi restrito não somente pelo fato de eu ir somente uma vez por semana à Escola, mas também pelas várias paradas que teve o programa na instituição. A primeira parada foi na metade de junho, pela falta de monitores: havia somente o monitor de esporte e a apoiadora do segundo tempo, o que inviabilizava o andamento do programa como um todo; essa parada foi de três semanas. Logo depois, em julho, teve o recesso escolar: mais duas semanas de interrupção. Quando a Escola retornou às aulas, as práticas esportivas ficaram sem monitor; o programa continuou, mas a oficina de práticas esportivas ficou suspensa no decorrer do mês de agosto. Nesse meio tempo, houve uma tentativa frustrada de uma monitora, que surgiu para assumir a vaga e logo depois renunciou ao cargo. O funcionamento da oficina voltou efetivamente a acontecer somente em setembro, quando o pai de aluno assumiu a vaga a pedido da direção da Escola.

---

<sup>29</sup> Sou professora estadual há mais de dez anos e estive em licença interesse durante o período de estudo do mestrado.

<sup>30</sup> Para proteger a identidade da escola que participou da pesquisa, não vou citá-la nominalmente, utilizarei apenas 'Escola', com letra maiúscula, quando me referir a ela, situando assim o leitor.

Os sujeitos da pesquisa foram crianças e jovens, seus familiares, monitores da oficina de esporte e outras áreas, o professor coordenador do Programa Mais Educação e a diretora da Escola– todos selecionados de acordo com os propósitos deste estudo, estando cientes de sua participação na pesquisa. A diretora assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando os passos da pesquisa dentro da Escola e do programa, assim como seus participantes estavam cientes de sua participação, que teriam sua identidade preservada e que as informações ali obtidas seriam utilizadas apenas para fins acadêmicos. Também tiveram a garantia de poder retirar o seu consentimento em participar da pesquisa a qualquer momento.

As entrevistas foram utilizadas com o objetivo de aprofundar o conhecimento do espaço pesquisado, através de perguntas que tinham como finalidade obter respostas, as quais, muitas vezes, permaneciam nas entrelinhas das conversas durante a observação participante e necessitavam ser ditas, evidenciadas com maior clareza. O conteúdo obtido com as entrevistas, associado às observações, serviu de base para a análise qualitativa, a fim de abranger as lógicas e práticas que os envolvidos na pesquisa apresentaram durante o período de estudo. Utilizei a entrevista semiestruturada, partindo de certos questionamentos básicos referentes ao funcionamento do programa, assim como a participação dos sujeitos nas atividades; em seguida, realizei um amplo campo de interrogativas que interessavam à pesquisa (ver apêndice).

As entrevistas são importantes para a pesquisa, pois “a obtenção de explicações fornecidas pelos próprios membros da comunidade investigada permitiria obter aquilo que os antropólogos chamam de ‘modelo nativo’, matéria-prima para o entendimento antropológico” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006, p. 22). Entrevistei no total onze participantes do programa: três crianças (dois meninos e uma menina, entre oito e onze anos); três responsáveis (uma avó, uma tia e um pai); dois gestores (a diretora da escola e o professor coordenador do programa); e três monitores (um monitor de esporte, uma apoiadora do Projeto Segundo Tempo da Escola, projeto esportivo que hoje se encontra integrado ao Programa Mais Educação, e uma monitora da oficina de horta, que geralmente auxiliava nas oficinas de esporte).

As entrevistas foram realizadas individualmente, algumas delas em uma sala cedida pela Escola e outras nas casas dos participantes; todas foram previamente agendadas conforme a disponibilidade dos entrevistados. Tentei transformar a entrevista num momento o mais descontraído possível para que as pessoas não se sentissem inibidas ou constrangidas, fazendo com que respondessem as perguntas através de um bate-papo. Comecei todas as entrevistas informalmente, principalmente com as crianças, na perspectiva de que elas se

sentissem à vontade em falar o que quisessem e quando quisessem, tendo como referência o meu roteiro, que foi diferenciado para cada grupo entrevistado: monitores, crianças, pais ou responsáveis, coordenação do programa e direção da Escola.

A análise de documentos em torno do Programa Mais Educação foi mais uma ferramenta utilizada para construção dos dados necessários, sendo que a escrita constitui uma memória repleta de dados que podem ser revistos por um ângulo distinto ao do olhar e ouvir. Os documentos utilizados foram decretos, leis e atas referentes ao desenvolvimento do PME na Escola. Durante o período que permaneci em campo realizando as observações, procurei saber se a Escola possuía alguma ata sobre o processo de implementação e desenvolvimento do programa, mas a direção e coordenação efetivos em 2013 se mostraram alheios à existência de qualquer registro anterior a esse período, alegando que não tinham conhecimento sobre possíveis reuniões/encontros realizados pela antiga gestão que tivessem relação com o programa na Escola. Na entrevista que fiz com a diretora, um de nossos últimos encontros pessoais, deixei claro o meu interesse em saber da existência e conseqüentemente ter acesso a esses documentos, solicitando à diretora que, se possível, pedisse à secretaria uma pesquisa em seu acervo para verificar a existência ou não desses documentos. A diretora se comprometeu a fazer essa busca e me avisar. Tempo depois, já em março de 2014, ao enviar à diretora sua entrevista transcrita para que pudesse autorizar o devido uso nesta pesquisa, aproveitei para novamente mencionar meu desejo em saber sobre os documentos. Para minha surpresa, a diretora respondeu o e-mail com quatro atas, escaneadas e arquivadas, do período anterior a 2013, documentos que foram úteis para obter esclarecimentos sobre a organização inicial do programa naquele período. Ainda em relação à análise de documentos, examinei o *site* do Programa Mais Educação, o qual é uma iniciativa do governo federal e cuja página virtual está inserida no *site* do MEC<sup>31</sup> – no endereço eletrônico, constam a apresentação do programa e esclarecimentos sobre a sua base legal, publicações, secretarias e escolas no Brasil que possuem o programa. Isso me ofereceu a possibilidade de identificar as mudanças de estrutura e objetivos centrais do programa, que acontecem todos os anos, percebendo um processo de construção, reconstrução e adaptação, dentro da diversidade cultural que o nosso país apresenta.

Nas páginas que seguem, apresento os resultados da pesquisa, construídos por meio das observações no campo, das entrevistas e análise de documentos, refletindo sobre os dados

---

<sup>31</sup> Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16690&Itemid=1115](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1115)>.



empíricos e estabelecendo relações com referências bibliográficas existentes em torno do tema em debate.

## 5 INTERPRETANDO OS DADOS: ENCONTRANDO O INESPERADO

“O processo de descoberta e análise do que é familiar pode, sem dúvida, envolver dificuldades diferentes do que em relação ao que é exótico.” (VELHO, 1978, p. 41).

O campo em que desenvolvi a pesquisa, onde estive inserida durante dez meses, foi para mim, num primeiro momento, um ambiente familiar, por eu ter trabalhado no Programa Mais Educação e ter uma experiência no campo escolar de mais de dez anos como educadora. Mas, num segundo momento, se mostrou exótico pelas particularidades que fui encontrando no decorrer da pesquisa nesta Escola. Ao mergulhar neste ambiente, percebi que o desafio maior não seria enfrentar e compreender o exótico, mas sim estranhar o familiar, aquilo que, de certa forma, parecia já resolvido, dado. O objetivo era entender que o ambiente, as pessoas, as situações eram totalmente novas e que tudo isso me traria percepções e interpretações distintas daquelas com que eu já tivera contato em experiências anteriores. Manter a minha lente de pesquisadora e não cair para a lente de educadora ou gestora do programa foi o maior desafio, e somente dessa forma poderia analisar os dados com a maior equidade possível.

Após o término do trabalho de campo, com minhas observações, vivências e entrevistas sistematizadas, dei início à interpretação dos dados. Estes me levaram a perceber que não encontrei o objeto inicial de minha pesquisa, mas sim outro elemento que envolve o esporte: encontrei a sua ‘ausência’. Ausência que me causou estranhamento, sendo que eu estava pesquisando um espaço criado para ofertar o esporte e este não se fez presente, ou estava presente em raras situações, mostrando-se de forma distinta conforme a interpretação de cada sujeito participante do programa e da oficina de práticas esportivas.

Com base nestas significações referentes ao esporte em um determinado espaço, com pessoas que possuem características particulares, criei o esquema a seguir (figura 1) na tentativa de orientar minha escrita, assim como situar o leitor em relação à forma segundo a qual analisei os dados, visualizando como o esporte pode se mostrar ausente em um ambiente criado para seu acesso e desenvolvimento.

Figura 1 – Processo de pesquisa



Fonte: elaboração da autora.

Na figura, as esferas externas estão interligadas e descrevem o processo em que se deu a pesquisa, buscando compreender como os sujeitos significaram o programa. Foi a partir dessas ligações que conduzi minhas análises, visualizando as aproximações e distanciamentos encontrados nessas relações. Analisando os resultados obtidos na execução das práticas esportivas propostas no programa nessa Escola, encontrei um resultado, um formato que pode se modificar a cada realidade encontrada pela forma que as pessoas encaram, acreditam e percebem o programa. Nessa realidade, o encontrado foi a ‘ausência do esporte’, e essa ausência acontece justamente pelas relações e concepções que as pessoas que ali estão construíram fora e também dentro do programa. A esfera interna mostra o capítulo em que procurei dialogar de forma reflexiva com outros autores do campo da Educação Física, que me auxiliaram a pensar sobre essa ‘ausência’ e seus significados nesse espaço em particular.

## 5.1 DESCREVENDO O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA ESCOLA PARTICIPANTE DA PESQUISA

A Escola participante da pesquisa é uma escola estadual de ensino fundamental, localizada em um bairro pobre<sup>32</sup> de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Em relação a outras escolas estaduais, pode ser considerada de pequeno porte, pois segundo seus documentos, têm aproximadamente 250<sup>33</sup> alunos inscritos no total, havendo a possibilidade de esse número oscilar durante o ano letivo devido às transferências e novas matrículas. O bairro apresenta uma divisão clara de classes: parte dele é constituída da classe média alta, com casas luxuosas; e a outra parte, pela classe baixa – sendo que as crianças matriculadas na Escola ora investigada e que participam do Programa Mais Educação são da classe baixa.

O PME, na Escola pesquisada, teve seu princípio no ano de 2010, mas somente se efetivou em 2011, dada a falta de documentos necessários para sua implementação por parte do Conselho de Pais e Mestres (CPM). Como já descrito anteriormente, o PME é operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e o CPM é um órgão representante da comunidade escolar que acompanha e fiscaliza a aplicação das verbas recebidas pelas escolas. Porque o CPM da Escola não tinha sua documentação em dia, as atividades do PME tiveram que ser adiadas.

Tendo a documentação regularizada, foi criada na Escola uma equipe responsável pela efetivação do programa, dando início à divulgação à comunidade e à realização das inscrições das crianças que iriam participar das atividades oferecidas pela ação. No ano de 2011, a Escola teve 150 crianças inscritas (crianças e jovens entre 7 e 15 anos), número que diminuiu no decorrer dos outros anos, havendo em 2013 apenas 130 inscritos – e destes, poucos participaram efetivamente das oficinas. As crianças não eram obrigadas a participar das oficinas, mas quando iam à Escola para participar do programa, naquele dia, tinham que participar de todas as oficinas, independentemente de seu desejo.

As crianças que moravam longe da escola iam de transporte escolar; as demais, a pé, sozinhas ou acompanhadas pelos familiares. Durante as minhas observações realizadas na oficina de práticas esportivas e recreação no decorrer do ano de 2013, o número de crianças que efetivamente participou do programa nessas oficinas não ultrapassou 35, crianças e adolescentes. As crianças não eram divididas conforme a faixa etária, ou seja, em uma mesma

---

<sup>32</sup> A expressão ‘bairro pobre’ traz consigo neste trabalho o sentido de menos favorecidos, onde todas as crianças participantes desta pesquisa estavam submetidas à pobreza.

<sup>33</sup> Número de alunos matriculados até março de 2013.

oficina havia crianças de 7 anos e adolescentes de 15 anos realizando as atividades em conjunto.

A escola, quanto à sua infraestrutura, não é muito grande, mas como seu número de alunos é pequeno possui salas de aula suficientes para a realização das aulas e das atividades ofertadas pelo PME. São aproximadamente dez salas de aula, fora as salas menores, utilizadas pela direção, secretaria, biblioteca, coordenação geral e coordenação do Programa Mais Educação.

Para a realização das oficinas, foram utilizadas três salas de aula, de forma permanente: onde uma delas era destinada à oficina de dança, outra para o vídeo<sup>34</sup> e a outra reservada para os jogos de mesa<sup>35</sup> – isso sem contar as salas que eram utilizadas pelas oficinas de grafite e letramento, que não eram espaços específicos do programa, e sim utilizados pela escola como um todo quando necessário.

A Escola possui um pátio grande, sem muita infraestrutura, ou seja, não possui quadra ou ginásio, mas um espaço que possibilita a prática esportiva e recreativa em dias de sol. Nesse espaço, há uma demarcação no chão batido para as práticas: uma quadra de voleibol, uma quadra de futebol e uma pracinha, que, segundo o relato da direção, foi restaurada no mesmo ano da pesquisa.

Na Escola em pesquisa, questões como espaço físico, materiais didático-pedagógicos, funcionários permanentes estavam aparentemente adequados<sup>36</sup>, mas havia outras dificuldades refletidas diretamente no andamento das oficinas.

---

<sup>34</sup>Esta sala era utilizada principalmente nos dias de chuva, em que havia oficina de práticas esportivas e não se podia ir para o pátio;também quando tinha somente um monitor para ficar com todas as crianças: então geralmente eram oferecidos filmes a gosto dos alunos, sem nenhuma pretensão pedagógica.

<sup>35</sup>A sala de jogos era utilizada principalmente em dias de chuva e na hora do recreio da escola, pois nesse momento os alunos do PME não podiam permanecer no pátio, com a justificativa de que brigavam muito com os demais. Quando iniciei as observações, em março de 2013, a sala já estava um tanto descuidada, com vários jogos quebrados, mas no final do ano ela foi impossibilitada de ser usada pelo sucateamento de grande partedos brinquedos que ali estavam, tornando-se apenas uma ‘sala de espera’.

<sup>36</sup>Falo “aparentemente resolvidos” porque o **ter** materiais, funcionários e a oferta do espaço não necessariamente significou, neste caso, o acesso às práticas esportivas pelas crianças, nem a ausência de dificuldades.

Foto 1 – Pátio da escola



Fonte: Diário de Campo (16 out. 2013).

Para que o leitor possa se situar em relação à diversidade de problemas encontrados com a implementação do programa, trago um trecho de meus diários de campo em que relato que outras escolas possuem problemas com espaço e infraestrutura. Mas existem dificuldades que vão além do espaço que a Escola oferece e que, em determinadas situações, limitam o processo de implementação e manutenção do programa nas escolas, ligado diretamente à especificidade de cada uma:

Nas visitas iniciais, algumas escolas explicaram os problemas enfrentados com o programa. Em uma delas, a secretária relatou que, teoricamente, a escola possui o Programa Mais Educação desde agosto do ano passado. Porém, ele ainda não foi implementado, faltam funcionários, cozinheiras e serviço geral, os quais foram solicitados desde o ano passado e ainda não houve retorno; sem pessoal para fazer a merenda, almoço e cuidar da manutenção da escola, o Programa aguarda o seu início no papel. (Diário de campo, 7 mar. 2013).

Essa situação também esteve presente em outras duas escolas visitadas que já possuíam o programa implementado mas, naquele momento, não em funcionamento, aguardando a liberação de verbas para dar continuidade às atividades, sem ter expectativa de datas para o retorno das oficinas.

Para além dos dados empíricos desta pesquisa, existem vários estudos que apontam para essa dificuldade, sendo um deles o artigo "O Programa Mais Educação sua política de formação e trabalho docente: a experiência de Caruaru", em que as autoras descrevem:

[...] quando partimos para a prática observamos que a falta de espaço é um fator limitador dentro da perspectiva do programa. Mesmo pautando-se na utilização dos espaços da cidade, isso requer um trabalho de mapeamento dos espaços, planejamento e adequação das atividades frente aos recursos, como por exemplo, o deslocamento de um bairro para outro. (SILVA; NÓBREGA, 2013, p. 10).

É interessante a ideia de levar a escola para os espaços da comunidade, mas na prática isso se configura de maneira bem mais complexa, pois, como já referido, não é tão simples retirar as crianças da escola todos os dias para a realização de uma oficina, isso requer uma complexa organização da escola, que precisa garantir a segurança das crianças. Na Escola em estudo, a direção, ao ser questionada sobre por que não utilizava os espaços da comunidade, argumentou a não necessidade, por a Escola ter espaços suficientes que comportavam o funcionamento de todas as oficinas desenvolvidas ali. A diretora ressaltou a importância de as crianças ocuparem outros espaços, com propósitos pedagógicos, para além do simples espaço físico; relatou que até tiveram momentos em que levaram seus alunos para a comunidade, mas que foram situações pontuais, durante a oficina de capoeira<sup>37</sup>, atendendo uma solicitação da monitora da oficina, mas que, depois que ela saiu da escola, o contato das crianças com a comunidade ficou restrito às saídas pedagógicas esporádicas, como teatro e museus.

Diante de diferentes dificuldades apresentadas pelas escolas, surgem questionamentos em torno da proposta que envolve o programa que me instigam a tentar entender por que uma escola resolve seguir caminhos na sua implementação que outras nem ousam tentar; por que uma escola recebe a verba e pessoal necessários para o início e continuidade do programa e outra não. Que critérios são utilizados para fazer essas escolhas, se todas elas recebem o Programa com a mesma configuração inicial e esta vai se modificando, se moldando distintamente em sua implementação? Questionamento como esse é importante para visualizarmos momentos em que a escolha é necessária e está diretamente ligada ao desejo e intenção dos envolvidos de cada setor que o programa possui. São questões aqui levantadas

---

<sup>37</sup>A oficina de capoeira foi desenvolvida durante o ano de 2011 e metade de 2012, onde a monitora fez parcerias com grupos de capoeira da cidade, levando os alunos da oficina a participar destes espaços fora da escola. Em 2012, essa oficina foi substituída pela oficina de Futebol logo depois que a monitora pediu para sair do Programa, pois a escola não conseguiu mais um monitor capacitado para a oficina.

não com a intenção de queixa em relação a um ou outro setor, mas sim com o sentido de refletir sobre o fato de que as pessoas possuem ideias, concepções e anseios distintos, independentemente de estarem no grupo que gerou o programa ou naquele que o executa.

Conforme a proposta do programa, a escolha das oficinas se dá em conjunto com a comunidade, mas esse formato inicial não se estendeu à comunidade escolar na Escola pesquisada. Conforme o coordenador, a implementação do programa na escola se deu pelo caráter de emergência. A Escola tentou convocar a comunidade, que não compareceu para obter esclarecimentos sobre o que era o programa e suas pretensões. Sendo assim, as escolhas das oficinas foram realizadas pelo grupo de gestores da Escola; posteriormente, a manutenção delas, com conversas informais realizadas com os alunos e responsáveis, distanciando a participação das famílias do contexto inicial do programa.

Nas entrevistas realizadas com os familiares, percebemos que não existia uma sistemática de encontros, reuniões ou mesmo visitas que possibilitassem um contato maior entre os acontecimentos do programa e as famílias dos alunos participantes; muitos dos familiares tinham poucas informações, sendo estas trazidas, em sua grande maioria, pelas crianças, o que evidencia um contato limitado dessas famílias com os gestores e monitores do programa na Escola. Ao mesmo tempo, as falas se contradizem, pois os familiares afirmaram que não eram chamados com frequência para as atividades de que seus filhos participavam no programa. Muitos deles têm seus filhos há mais de dois anos no programa e nunca foram convocados para uma reunião que tratasse da sua organização e efetivação. Alguns alegaram nem mesmo conhecer os objetivos do programa, os monitores e as oficinas desenvolvidas na Escola. Já os gestores do programa relataram que muitas vezes os pais/responsáveis foram chamados, mas não participavam das atividades da Escola, de nenhuma atividade, seja ela relacionada ao Programa ou a aspectos gerais da Escola.

Durante o período em que lá estive realizando a pesquisa, presenciei esse distanciamento entre pais e Escola. A maioria dos pais nem entravam na instituição, deixavam seus filhos ao portão e, quando estes eram abertos, iam para casa. As famílias não possuem uma participação efetiva. A maioria dos pais ou responsáveis atende os chamados da Escola somente em ocasiões extremas ou em programações festivas em que, geralmente, há brindes e presentes ofertados às crianças. É nessas ocasiões que os gestores da Escola aproveitam para informar os pais sobre o desempenho de seus filhos, convidar para participar do programa ou outra atividade desenvolvida pela escola.



**Pesquisadora:** Bem no início, foram realizadas reuniões com a comunidade escolar e o grupo de professores, encontros que antecederam a implementação do programa?

**Coordenador:** Teve mas foi rápido, foi feito com a comunidade uma ou duas reuniões, mas com uma participação bem inexpressiva da comunidade. Bem diferente do que é proposto, né?

**Pesquisadora:** E como vocês fizeram para que os pais matriculassem seus filhos no programa?

**Coordenador:** Quando vieram realizar a matrícula, explicamos o programa e a maioria prontamente aderiu a ele. (Entrevista com professor coordenador do programa da Escola, 8 dez. 2013).

A integração da Escola com as famílias, necessária para construir e implementar o programa em parceria, nem sempre é possível. A rotina construída por cada família difere da rotina proposta pela Escola; sendo assim, tanto as famílias como a gestão escolar criam formas de se comunicar reconhecidas não como ideais, mas as possíveis para o momento.

**Pesquisadora:** Como é a participação das famílias no programa?

**Diretora:** Eles não vêm! Nós tivemos a apresentação de um menino no Natal..., eles receberam os presentes e estavam indo embora, e aí eu achei um desaforo, peguei o microfone e meti a boca..., o menino tinha preparado um mês inteiro uma coreografia com amiguinhas, sem ajuda da monitora de dança e eu achava que as famílias tinham que ficar e assistir, pela criança, então assim, ó, começando pela mãe dele, a mãe dele não veio, não existe o prestígio nem da própria família. Quando a família vem aqui? Quando a gente chama porque aconteceu alguma coisa por questão de disciplina, já sabem que a criança já está com um pé na rua daí eles vêm ligeiro, mas para assistir alguma coisa que esteja acontecendo ou vir perguntar não existe. Eu não sei se é uma característica daqui ou se são ranços de todas escolas, ‘tô largando meu filho, tu cuida para mim e as dezesseis horas tu manda ele para casa’, eles vão sozinhos, aos 7 anos já vão sozinhos, doentes, malvestidos, com pouca roupa no inverno..., ficam na rua, porque eu moro na vila e eu vejo as crianças na rua, então não existe o acompanhamento da família, eles só querem saber se eles estão comendo e se eles estão dentro da escola. (Entrevista com a diretora da Escola, 19 dez. 2013).

Percebemos que o distanciamento entre Estado, escola e comunidade se encontra no eixo da forma de significar o programa, cada um tem seus objetivos, realidades e desejos.

Esse fato se evidencia em uma das paradas que o PME teve na Escola durante o período que estive em campo: havia diferentes interpretações advindas das famílias e da gestão do programa em relação à palavra *parada*. As paradas se mostraram através das falas dos participantes algo comum, que acontece com certa frequência. A primeira parada foi em junho e fiquei sabendo dela pelo professor coordenador, o qual me avisou através de uma rede social, sem muitas explicações, que o programa havia parado sem perspectiva de retorno, deixando claro que o motivo foi a falta de monitores para as oficinas – havia 6 oficinas e

apenas 2 monitoras. Naquela semana, mesmo sabendo que não haveria oficina, fui para a Escola com o intuito de conversar sobre o ocorrido com a diretora. Antes dos portões da Escola abrirem, fiquei sentada na calçada, do lado de fora do portão da Escola, juntamente com algumas mães que comentavam essa parada do programa. Conforme a fala da mãe de um aluno participante do PME, é possível visualizar as consequências que essas ‘paradas’ trazem ao cotidiano dessa família e a forma que cada um significa o estar no programa:

[...] o meu filho estava no programa e agora que não tem mais vou ter que ir no fórum pegar um papel de inserção do meu filho em outro projeto porque ele tem que perante a lei estar participando de atividades no outro turno. Eu tinha cancelado esse papel, mas agora que acabou o programa vou ter que ir lá de novo para pegar outro papel e conseguir vaga em outro projeto do município. [...] mas o pior não sou eu... pois não trabalho e posso cuidar de meu filho, o problema é aquelas mães que trabalham e não têm onde deixar as crianças; antes elas traziam aqui e iam tranquilas para seu serviço, agora não sei como vão fazer. (Fala de uma mãe que tem seu filho participante no programa, Diário de Campo, 12 jun. 2013).

Para essa mãe, o termo *parada* adquire o significado de acabar, por mais que o programa pudesse ser retomado adiante, para seu filho havia acabado naquele instante, pela condição que possuía ante a justiça e que o obrigava a estar matriculado em projetos ou programas sociais de forma contínua, buscando sua inclusão. Já o depoimento da diretora deixa claro que a parada seria momentânea, estendendo-se no máximo por duas semanas, para que a Escola se reorganizasse e encontrasse novos monitores para ministrar as oficinas, dando assim continuidade ao trabalho. O que tranquilizou as demais famílias, que tinham onde deixar seus filhos, para aquela mãe era muito tempo de espera e significava o fim da participação de seu filho no programa nessa Escola.

As paradas ocorridas na Escola no período em que estive em campo foram exclusivamente devidas à falta de monitores para as oficinas. Houve uma grande rotatividade, o que se deu pelo fato de ser um trabalho que não possuía vínculo empregatício, mas com caráter de voluntariado, com o recebimento de apenas uma ajuda de custo para passagem e alimentação, o que não foi suficiente para a permanência da maioria dos monitores no programa. Essas e outras questões estão presentes em diversos relatos de experiência e reflexões sobre o Programa Mais Educação (PARENTE; AZEVEDO, 2011<sup>38</sup>; SANTOS; VIEIRA, 2012).

---

<sup>38</sup> Disponível em <<http://www.anpae.org.br/simposio2011>>.

As dificuldades constatadas durante a minha pesquisa no PME em uma determinada escola de Porto Alegre (RS) não se distanciam dos problemas enfrentados em outros lugares do País, nos mais diversos programas sociais em que o esporte esteja inserido. A pesquisa realizada por Parente e Azevedo (2011) teve por objetivo o monitoramento da implementação do PME no município de Itabaiana (SE), a fim de visualizar seu formato, suas formas de atendimento, suas necessidades e suas implicações na educação municipal, servindo de apoio ao planejamento e ao processo decisório dos gestores educacionais de Itabaiana. Durante as discussões, surgiram o relato de problemas: a carência em relação ao espaço destinado às atividades; houve muita troca de monitor; existiam problemas de evasão no programa; muitas vezes os monitores eram vistos como rivais pelos recursos que utilizavam, ou seja, o programa em muitos casos não era visto pelas escolas como parte integrada à proposta curricular da instituição.

Já o trabalho realizado por Maria Angélica da Silva e Simone Andrade Nóbrega que tem por título “O PME e sua política de formação e trabalho docente: a experiência de Caruaru” trata dos fatores que implicam fracasso na melhoria da qualidade da educação onde os professores e monitores são os sujeitos que mais apontam dificuldades – dentre as quais, falta de apoio pedagógico e falta de formação específica para trabalhar com o programa. A formação dos sujeitos que trabalham nesses programas e projetos coloca também em questionamento o trabalho voluntário e seu significado nesse contexto. O estudo desenvolvido por Forell (2009) vem ao encontro dessa discussão: o autor procura compreender o significado do trabalho voluntário e seus desdobramentos nas políticas públicas de acesso ao esporte e lazer dentro do Programa Escola Aberta de Novo Hamburgo (RS). Em sua análise, pontua a fragilidade na utilização de trabalhadores voluntários na operacionalização dessas políticas, devido a desqualificação, falta de formação e constantes trocas de trabalhadores, em função de conseguirem uma possibilidade profissional melhor – todos fatores que contribuem com a precarização do trabalho nessa realidade.

Na Escola pesquisada, isso se evidencia na entrevista realizada com a diretora: o voluntariado aparece em seu discurso como um dos principais motivos para a grande rotatividade dos monitores, assim como a falta de formação desses sujeitos na área da educação, comprometendo, de certa forma, a proposta pedagógica que envolve o programa:

**Pesquisadora:** Qual sua opinião sobre a forma segundo a qual o programa propõe a monitoria?

**Diretora:** Não deu certo, eu acho que não está funcionando, se eu pudesse falar com alguém eu diria “abram o quadro para aposentados, por exemplo”,

letramento seria maravilhoso ter uma alfabetizadora, mas aí ela vai ter conotação de sala de aula? Não, não porque ela não iria ter a mesma obrigação que a gente tem de fazer diário de classe, aquela coisa toda, ia ser uma coisa mais light, mas ela ia poder se realizar trabalhando com letramento, uma professora de Educação Física aposentada ia curtir estar com as crianças, porque não tem aquela coisa de burocracia de estar 20 horas, claro que nós não vamos chamar uma professora 20 horas para que ela ganhe 300 reais, nenhuma professora vai querer, nenhuma aposentada vai querer, porque eu chamei várias amigas aposentadas e ninguém quis, nem pelo amor ao magistério, né?! Acho que seria uma saída, eu não sei pra quem dizer isso, gostaria muito de dizer para alguém, não sei para quem, entendeu? Na CRE não adianta dizer que eles iriam rir na minha cara, na SEDUC também não, gostaria de ter alguém para mandar um e-mail e dizer “que tal vocês abrirem e o PME se transformar realmente em uma escola de turno integral?” (Entrevista com a diretora da Escola, 19 dez. 2013).

Na proposta geral do programa, abre-se a monitoria para qualquer cidadão que queira se integrar ao programa auxiliando o processo de ensino-aprendizagem com sua experiência, trazendo o conhecimento da comunidade para dentro da escola. Mas essa alternativa de abrir o quadro para aposentados, à qual a diretora se refere em seu depoimento, sugere a ideia de que os professores aposentados retornariam às escolas como monitores mas com o salário de professores, realizando um trabalho diferenciado, com vínculo empregatício, utilizando sua experiência a partir de outro olhar para ensinar e aprender.

Após situar brevemente o leitor sobre o contexto geral em que se encontram as relações existentes no PME na Escola em estudo, escrevo, no próximo capítulo, sobre as significações construídas pelos pais e gestores em relação ao programa, suas diferenças, proximidades e distanciamentos, com objetivo não de análise/avaliação, mas sim de entender as diferentes formas de implementação que o programa assume dependendo da realidade em que é colocado, dialogando com os demais capítulos a fim de compreender os significados que envolvem as práticas esportivas nesse programa. Tem-se como objetivo tentar compreender como se efetivou a ausência do esporte na oficina de práticas esportivas na Escola em estudo.

## 5.2 PRÁTICAS ESPORTIVAS NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

O esporte, no Brasil, surge sistematizado em lei, no artigo 217, Seção III, como direito de todos e responsabilidade do Estado na Constituição de 1988:

Art. 217. É dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não formais, como direito de cada um,

II - a destinação de recursos públicos para a promoção prioritária do desporto educacional e, em casos específicos, para a do desporto de alto rendimento; [...] (BRASIL, 2012).

No entanto, como vimos anteriormente, a lei por si só não garante a efetivação dessas manifestações, ou seja, a oferta de projetos e programas sociais que possuem em sua proposta práticas esportivas não, necessariamente, possibilita o acesso ao esporte. O Estado possui objetivos claros em relação a essa oferta, e eles nem sempre são compatíveis com os desejos e anseios da população – cada um, em suas peculiaridades, possui um entendimento sobre o conceito e a prática do esporte diversificado.

As discussões em torno do conceito de esporte, a maneira como é adaptado e apropriado aos diferentes projetos sociais, vêm crescendo nos últimos anos. Estudos etnográficos, em que o pesquisador fala de um olhar de dentro do contexto, mostram essa diversidade de entendimentos que o esporte adquire e como este se apresenta mutável a cada novo espaço em que é inserido, dependendo dos sujeitos que dele se apropriam, seus interesses e realidades.

As discussões e novos olhares sobre o esporte são necessários, pois, ao ser inserido no universo das relações sociais, seu conceito se amplia, adquirindo outros formatos, tornando-se clara a heterogeneidade de significados entre os praticantes de esportes em diferentes contextos. Em seu livro *Esporte, lazer e estilos de vida – um estudo etnográfico*, Stigger (2005, p. 73), em conversa com outros autores que discutem o tema da heterogeneidade no esporte, refere:

[...] embora devamos reconhecer que o esporte é um fenômeno cultural difundido globalmente na forma das competições esportivas oficiais – por meio das quais traz consigo significações hegemonicamente colocadas, especialmente pelos meios de comunicação de massa –, ele deveria, também, ser considerado a partir das suas expressões particulares, quando, inserido em distintos contextos socioculturais adquire outras significações.

Essa amplitude que o conceito de *esporte* pode alcançar se estende para diferentes campos em que ele está presente, assim como seus objetivos, em diferentes momentos da história. Essas mudanças aparecem no estudo de Thomassim e Stigger (2009, p. 2):

[...] nos anos 80, os projetos sociais de esporte apareciam como exemplos pontuais de iniciativas filantrópicas de empresas ou fundações e as atividades esportivas públicas não eram vistas como demandas sociais importantes ou prioritárias ao poder público, o cenário atual é outro: o esporte se tornou objeto de múltiplas iniciativas sociais, fora do âmbito

restrito da escola. E mesmo na escola, o esporte reaparece junto a outras práticas culturais e expressivas, como atividades fora do currículo, através de ações que aproveitem a estrutura da escola em finais de semana e em horários semanais ociosos. (STIGGER; THOMASSIM, 2009, p. 2).

A utilização do esporte como meio para atenuar problemas sociais vividos por crianças e jovens integrantes das classes menos favorecidas tem sido amplamente proposta nas ações e políticas dos governos. Essas ações se mostram voltadas ao desenvolvimento da cidadania, vinculada ao incremento de uma série de valores que se acredita ser possível desenvolver através do esporte. “Nos discursos dos projetos sociais, o esporte vem ocupando diferentes lugares: como elemento atrativo dos jovens, como meio de educação e transmissão de valores, como ocupação do tempo, como alternativa de saída profissional, entre outros.” (THOMASSIM, 2010, p. 263).

São múltiplos os programas e projetos esportivos em desenvolvimento pelo País. Podemos encontrar vários deles na página *on-line* do MEC<sup>39</sup>. Para ilustrar os objetivos depositados sobre o esporte, menciono alguns desses projetos e programas existentes e a relevância em relação ao ‘uso’ do esporte em suas propostas.

- Esporte Social: tem por objetivo geral promover a inclusão social de crianças e adolescentes por meio do esporte, utilizando recursos incentivados previstos no Art. 260 do ECA. E, desta forma, ampliar o atendimento socioesportivo do País. Estes os objetivos específicos:

- democratizar a prática esportiva e de lazer como direito de todos;
- capacitar crianças e adolescentes a ingressarem positivamente na sociedade;
- gerar mais saúde, equilíbrio psicológico, físico e motor;
- possibilitar que o esporte seja o ponto de partida para a ascensão social, através da descoberta e aproveitamento de talentos;
- agregar conceitos de responsabilidade social aos agentes envolvidos no projeto.

- Esporte na Escola: esse projeto (já citado neste trabalho) se materializa através da integração do Programa Segundo Tempo e do Programa Mais Educação nas escolas do País. Traz como objetivo geral oportunizar o acesso à prática esportiva a todos os alunos das escolas Públicas da educação básica, iniciando o atendimento com as escolas que participam do Programa Mais Educação. Os objetivos específicos são os seguintes:

---

<sup>39</sup> Este endereço: <<http://www2.esporte.gov.br/snelis/esportesocial/sobre.jsp>>.

- promover a inclusão, minimizando as desigualdades e qualquer tipo de discriminação por condições físicas, sociais, de raça, de cor ou de qualquer natureza que limitem o acesso à prática esportiva;
- oferecer aos alunos conhecimentos e vivências da prática esportiva nas dimensões lúdica e inclusiva;
  - ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola;
  - fortalecer hábitos e valores que incrementem a formação da cidadania dos alunos;
  - ampliar o conhecimento dos alunos sobre a prática esportiva e suas relações com a cultura, educação, saúde e vida ativa;
  - contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica.

- Esporte e Lazer da Cidade: criado em 2003, o PELC, além de proporcionar a prática de atividades físicas, culturais e de lazer que envolvem todas as faixas etárias e as pessoas portadoras de deficiência, estimula a convivência social, a formação de gestores e lideranças comunitárias, favorece a pesquisa e a socialização do conhecimento, contribuindo para que o esporte e o lazer sejam tratados como políticas e direitos de todos.

O esporte, na grande maioria dos projetos sociais em que está inserido, recebe a caracterização de elemento capaz de promover a inserção social e a cidadania. Mas será que o esporte por si só possui essa capacidade de incluir e auxiliar na formação de cidadãos? Será que, dada a forma como é visto e regido nos diferentes contextos sociais, nos projetos, seja na escola ou fora dela, vai ao encontro das expectativas nele depositadas segundo os objetivos a que se propõe, na condição de uma prática de inclusão social? De que forma é interpretado e apreendido pelo público que dele usufrui? O sentido é dado ao esporte através das relações estabelecidas com o contexto social e, conseqüentemente, as políticas públicas que viabilizam e socializam o acesso às práticas esportivas consideram o saber como construções contínuas e não estanques.

O esporte se insere em diferentes projetos e programas sociais como promotor da socialização, difusor de valores, hábitos, ensinamentos morais, promoção do “ser algo/alguém”, conferindo-se a ele, segundo Stigger e Thomassim (2013), atributos próprios e naturais, fortalecendo-se pois uma visão reduzida e ingênua do esporte.

É possível perceber que o governo procura ampliar o acesso ao esporte e lazer para a comunidade através dos programas citados anteriormente, entre tantos outros, buscando propagar conhecimentos científicos e pedagógicos com o propósito de incentivar os estados e municípios à criação e implementação de políticas públicas de esporte e lazer.

Nesta perspectiva, a escola tem sido um espaço utilizado pelas autoridades para colocar em prática essas ações, estando o esporte inserido na proposta curricular da escola como um todo ou elemento incluído às atividades desenvolvidas nos projetos e programas. Sendo o esporte um universo amplo, uma totalidade com várias formas de manifestações, seu entendimento não pode ser reduzido a uma única forma de expressão; é preciso considerar seus diferentes contextos (STIGGER, 2002). Assim, podemos pensar o esporte a partir de uma ótica ampliada, pois não é algo dado, pronto, mas sim um elemento construído social e culturalmente.

Assim, buscamos compreender melhor como o esporte se insere na proposta do PME:

[...] caracteriza-se por se desenvolver por meio dos sistemas de ensino e formas sistemáticas e assistemáticas de educação, evitando-se a seletividade, a hipercompetitividade de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral e a formação para a cidadania e para o lazer. Por sua vez, o esporte de participação/lazer caracteriza-se por se desenvolver pela livre escolha do sujeito, compreendendo as modalidades esportivas praticadas com finalidade de integração dos praticantes na plenitude da vida social, na promoção da saúde e da educação e preservação do meio ambiente. (BRASIL, 2010, p. 9).

O programa propõe o desenvolvimento do esporte na perspectiva do lazer, como vivência lúdica, reconhecendo no espaço escolar diferentes formas de aprendizagens, respeitando as individualidades, a criatividade e a liberdade de participação e escolha na atividade como elemento promotor da integração entre os participantes. Nesta perspectiva, tenta aproximar os saberes desenvolvidos na escola dos saberes da comunidade, compartilhando a ideia de que todos os sujeitos são capazes de aprender e, ao mesmo tempo, têm algo a ensinar, trazendo para o interior da escola sujeitos antes alheios a ela. Define assim em seus documentos:

O ensejo de articulação entre os saberes escolares e comunitários, bem como o envolvimento com a proposta pedagógica da escola, também se encontra com o merecido relevo na presente proposta, buscando envolver diversos atores sociais com fins de avançar na ação educativa. São convocados gestores, professores, crianças e jovens com seus familiares para juntos com a comunidade organizarem estratégias de aprimoramento do processo educativo. (BRASIL, 2010, p. 13).

As ações são múltiplas, muitas vezes somam-se, entendendo que o caminho para a democratização do esporte é a escola. Em 2009, o Ministério do Esporte e o MEC integraram suas políticas de modo a estabelecer as condições mínimas necessárias para viabilizar a oferta



do esporte na escola, integrada ao seu projeto pedagógico, na perspectiva da educação em tempo integral. Assim o Programa Segundo Tempo foi inserido no contexto do Programa Mais Educação.

Em relação ao esporte inserido no PME, o seu manual traz, na íntegra, o objetivo de cada oficina, que segue como orientação para o desenvolvimento das atividades, com as devidas adaptações. Referente às práticas esportivas, discorre o seguinte:

Esporte na Escola/Atletismo e Múltiplas Vivências Esportivas – Ação pedagógica, por meio de uma proposta planejada, inclusiva, participativa, que possibilita o desenvolvimento de diversas modalidades, tais como: futebol, voleibol, basquetebol, handebol, futsal, jogos e brincadeiras, tendo o atletismo como base. As atividades devem valorizar o prazer e o lúdico, pressupostos do Esporte Educacional. (MEC, 2013, p. 19).

Na proposta, existe também a opção de trabalhar esportes de forma mais específica, ou seja, a escola pode optar e dar prioridade à prática de um esporte de forma particular: voleibol, tênis de mesa, futsal, entre outros. Quando o PME foi implementado na Escola pesquisada, em 2011, a oficina de esporte estava direcionada à especificidade do futebol, inclusive o nome dado era Oficina de Futebol. Logo depois, com a junção do Programa Segundo Tempo ao PME, as oportunidades de vivenciar o esporte foram ampliadas, alterando-se o nome para Oficina de Esporte, com foco na diversidade das modalidades, alargando-se as possibilidades de trabalho dos monitores. Segundo o relato do coordenador do programa, mesmo com essa possibilidade de trabalhar outras modalidades esportivas, as atividades ficaram na maioria das vezes restritas ao futebol, incluindo-se muito timidamente o voleibol a pedido das crianças.

No contexto estudado, durante o ano da pesquisa, a oficina não foi direcionada para o ‘aprender’, foram raros os momentos de vivência do esporte; quando aconteciam, ficavam restritos ao jogo propriamente dito, e quem participava eram as crianças que tinham o contato com o esporte fora da oficina, em escolinhas, projetos desenvolvidos na comunidade ou nas experiências motoras adquiridas fora da escola, e que se identificavam com o futebol de alguma forma. Desde as primeiras observações, foi possível perceber a dificuldade encontrada pelos monitores em desenvolver as atividades propostas pelo programa.

[...] o monitor começa sua oficina organizando um círculo os alunos, levou quase 5 min para fazer com que todos estivessem e permanecessem no círculo, então foi chamando os alunos para o centro do círculo e estes demonstravam um alongamento e o restante da turma executava. Durante o

alongamento os meninos passaram o maior tempo se chutando, fazendo apoio, estrelinha e também os alongamentos. O aquecimento foi corrida no campinho. Enquanto uns estavam se aquecendo outros foram para as balanças da pracinha que fica ao lado do campinho, e sempre há briga pelas balanças, na maior parte com as meninas. O professor chamou as meninas e elas não atenderam; Amélia, que é a maior do grupo, tem 14 anos, foi até as meninas e gritou: “vou arrancar essas balanças e dar na cabeça de vocês”. Terminado o aquecimento o monitor organizou o campinho de voleibol, de gramado, para desenvolver com o grupo o jogo de queimada, que a maioria dos alunos mostraram desconhecer. As crianças começaram a jogar de forma bem tímida, desanimada, não se movimentavam muito, mas no momento que aprenderam a sistemática do jogo se tornou mais dinâmico, e as crianças começaram a se divertir, o professor jogou com eles apenas duas rodadas sendo que a primeira serviu somente para eles aprenderem a jogar, então bateu para o intervalo, recreio da escola, e nesse tempo as crianças ficam livres no pátio; o monitor Luís e a monitora Vera ficam presentes apenas para cuidar para as crianças não brigarem umas com as outras. Ou seja, a aula de esporte neste dia durou no máximo 50 min com alongamento, aquecimento e o jogo de queimada. Depois do recreio não teve mais atividades, as crianças do turno da manhã foram para a aula e as do Programa Mais Educação ficaram no pátio, livres – é nesse momento que se intensificam as brigas, mesmo estando os adultos para cuidar. (Diário de Campo, 3 maio 2013).

O trabalho pedagógico que deveria envolver as crianças não acontecia por diferentes motivos, sendo alguns deles já citados aqui anteriormente, como a dificuldade em manter os monitores na escola e a sua falta de experiência; o pouco diálogo entre os setores da escola e do programa; as diferentes concepções em torno do esporte. Esses elementos mostro a seguir para tentar entender fatos importantes que surgiram no decorrer das observações realizadas na oficina de práticas esportivas nessa Escola, e que mudaram de certa forma as lentes desta pesquisa, tentando-se pois compreender o inesperado: a ‘ausência do esporte’.

### *5.2.1 Entendendo a ausência do esporte: aproximações e distanciamentos*

Nas primeiras observações em campo, o esporte apareceu de forma tímida durante a oficina e, com o passar do tempo, foram se tornando raras as suas ‘aparições’, esvaziando-se seu significado, identificando-se não um espaço de práticas esportivas, mas sim um momento livre, para ficar no pátio ou nas salas de vídeo e jogos. O diário de campo do dia 23 de outubro de 2013 ilustra bem essa situação que se tornou corriqueira no decorrer da pesquisa:

Hoje cheguei às 9:15 da manhã e as crianças já estavam divididas em dois grupos, um estava na sala de vídeo e o outra na biblioteca fazendo leitura. A oficina é de esporte, mas o monitor ainda não havia chegado e o motivo das crianças estarem em sala de aula é por causa da chuva, pátio molhado. Na biblioteca encontrei o coordenador cuidando das crianças enquanto essas olhavam alguns livrinhos, sendo que são as turmas dos anos iniciais e ainda

não aprenderam a ler. Na sala de vídeo estava a monitora da horta com os alunos maiores, neste dia no total tinha 19 crianças. Quis saber mais sobre o monitor Luís, de esporte, perguntei sobre sua idade e o coordenador não soube responder. Perguntei também no que o monitor trabalhava anteriormente, e o coordenador respondeu: “parece que em uma empresa, vendedor de celular, mas não sei bem, está com seguro desemprego, por isso que está aqui, ele não quer pegar outro emprego que tenha vínculo para não perder o seguro”. Disse também que o monitor tem faltado muitos dias de trabalho, “hoje mesmo (olhando para o relógio, quase 10 horas da manhã), ele ainda não apareceu e não sei se vai aparecer”. Então aproveitei para falar que muitas vezes o monitor espera que eu realize atividades com as crianças mas deixo claro que não estou ali para dar aula e sim como pesquisadora, claro que não tem problema de assumir a turma quando ele não está mas no momento que ele está tenho que deixar essa responsabilidade para ele, não posso interferir tanto em meu campo. O coordenador responde: “quero só ver esse teu campo, quando você falar do coordenador coloca só o coordenador e não cita o meu nome, não tem nada para observar, pois as crianças fazem o que querem, eu sei disso, mas também se eu começar a forçar eles vão embora e ficamos sem monitores, na verdade isso aqui tu sabe, é depósito, tô cansado”. Logo em seguida o monitor chega e o coordenador pede em tom de brincadeira se tinha dormido demais e ele respondeu com naturalidade “bah dormi pouco essa noite”. Logo encaminharam as crianças para a sala 9, de jogos (nesta sala tem a mesa de pingue-pongue e alguns jogos de raciocínio, mas a mesa está quebrada, os jogos praticamente todos com peças perdidas e desmontadas, não tem muita opção de jogos neste espaço). Na sala, dois meninos jogaram tênis de mesa adaptado, no chão, com a divisória da quadra sendo uma vassoura. O jogo acontecia, parece que os meninos têm determinado domínio no movimento mas o que se sobressaiu a tudo isso foi a agressividade com que tocavam a bola, o divertido era rebater forte e de preferência que acertasse o adversário, enquanto isso, o monitor estava mexendo no celular e as meninas, sentadas conversando ao seu lado.

A partir desse excerto, é possível perceber que há certa convivência por parte do coordenador em relação às faltas e atrasos constantes do monitor e ao não acontecimento das atividades. O cansaço e a desmotivação demonstrada pelo coordenador em sua fala estiveram presentes durante todo o tempo que estive em campo; mostrou-se cansado pelo fato de ter uma determinada demanda e necessidade de estar a todo momento buscando novos monitores. O principal motivo pela grande rotatividade de monitores foi, segundo os participantes, sua inserção através do trabalho voluntário, proposto pelo programa, sendo aquele apenas um momento transitório até encontrarem um emprego efetivo. Conforme o depoimento do coordenador, em muitas situações, ele deixou de lado seu papel de ‘coordenar’, organizar o trabalho nas oficinas, com receio de perder seus ‘raros’ monitores ao exigir deles que exercessem na íntegra seu papel no programa. A situação a seguir reforça o fato de o monitor não exercer sua função no que diz respeito à dimensão educativa que a oficina deveria oferecer, restando a ausência do esporte nas práticas esportivas:

Cheguei no horário normal da oficina da tarde, 13:00, neste dia teve apenas 11 crianças participando. Logo avistei Vera sentada em uma cadeira escolar velha e algumas meninas sentadas no banco azul. Ao chegar cumprimentei a todos e me sentei também no banco azul. Avistei o monitor de esporte sentado à sombra de uma árvore perto do campinho de futebol com alguns meninos; as meninas, ao verem que eu havia chegado, foram correndo me receber com sorrisos, abraços e beijos. Logo o monitor de esporte começou uma disputa sugerida por três meninos, onde o objetivo era chutar e acertar a bola entre dois pilares de um puxadinho que tem os bebedouros feitos de concreto. Quem não acertasse o alvo, inclusive o monitor, estava sujeito a receber cascudos na cabeça como forma de punição estabelecida pelo grupo. Vera já tinha até tomado bolada na cabeça, pois o local que eles buscavam acertar fica perto do lugar onde estávamos sentadas. Vera havia pedido várias vezes para chutar a bola em outro lugar, mas sem sucesso, disse: “o monitor é mais criança que os guris”. Tinha algumas meninas brincando nos balanços, outras duas amontoadas em meu colo e outra no meu lado de pé, mexendo em meu cabelo o tempo todo. Outro menino brincava solitário de fazer vulcões, com areia, enchendo de água como se fosse a lava. Pedi para que se cuidasse pois na semana passada também brincou com água, saindo da oficina todo sujo de barro e molhado. Deu o sinal para o recreio e as crianças foram recolhidas para a sala 9, onde não tem nada mais de jogos, todos estão estragados. Chegando lá Vera grita: “não é para tirar nada do lugar, não mexer em nada”. As crianças esperam em torno de 30 min na sala para irem para a merenda e depois para casa, ou seja, foram 30 minutos de brincar de “ficar sentados”. (Diário de Campo, 6 nov. 2013).

A partir deste tipo de acontecimento, comecei a me questionar por que o esporte estava ausente em um espaço criado exclusivamente para sua prática. Através da forma pela qual os participantes do programa significavam o esporte (gestores, monitores, crianças, familiares), procurei entender que o ‘praticar’ e o ‘ensinar’ o esporte, naquele espaço, iam muito além do desejo de seus participantes. Na tentativa de responder a essa pergunta, trago para o debate no próximo tópico os depoimentos dos sujeitos presentes na pesquisa, com o intuito de compreender o que significa esse espaço de esporte para cada um deles e como suas concepções em torno do tema interferem na ausência da prática pedagógica envolvendo o esporte.

#### 5.2.1.1 A concepção de esporte e suas diferentes versões no olhar dos participantes

Todos os sujeitos envolvidos no programa mostraram, através de seus relatos, que possuíam uma ideia acerca de o que era esporte e atribuíam diferentes significados a ele, sempre ligados a suas vivências anteriores ou experiências tidas no programa.

Ao perguntar ao monitor Luís o que era esporte para ele, obteve-se esta sua resposta:

Esporte para mim é uma ótima maneira de se ganhar saúde e também relaxar, às vezes a pessoa está muito estressada, muito nervosa com alguma coisa, claro contanto que a pessoa não se estresse no jogo também, mas é uma maneira de relaxar, normalmente a gente que trabalha muito ao dia, a gente costuma jogar nas quartas à noite, joga aquele futebolzinho ali e relaxa, tira o estresse, fica aquela lembrança boa do jogo, dá uma risada com o pessoal, então isso, esporte é isso, representa saúde e relaxar também, desestressar a mente. (Entrevista com o monitor Luís, 19 dez. 2013).

O significado que ele atribui ao esporte nesse momento mostra-o como uma atividade voltada para o lazer, de socialização, de uso próprio em seus momentos vagos. Relatou que joga futebol no grupo da igreja de que participa e que gosta muito desses momentos. O significado vai mudando conforme o espaço em que ele atua; quando questiono sobre o significado do esporte no PME, ele responde:

Bom, ele é muito importante, justamente por isso, por tirar a criança da rua, pensando bobagem, fazer alguma coisa que vá prejudicar ele, ou o futuro deles. Quando eles estão na oficina, eles acabam, vamos dizer assim, tendo uma afinidade com a escola e com isso possa até se esforçar mais nos estudos dele, porque daí o convívio dele, a mente vai estar voltado para escola e não para a rua, isso aí vai ajudar ele até a tirar boas notas. (Entrevista com o monitor Luís, 19 dez. 2013).

É possível perceber que no momento em que tratamos do esporte e sua importância no contexto da Escola, o significado muda, recaindo sobre ele o poder de ‘salvar’ as crianças dos possíveis malefícios presentes fora da escola, e o monitor ainda estende a autoridade ao esporte de aumentar o interesse do aluno por outras disciplinas escolares através de sua prática.

O conceito e significado do esporte vão mudando conforme a situação em que Luís está inserido. Vejamos o que ele responde quando pergunto sobre sua função como monitor de práticas esportivas:

**Pesquisadora:** Você sabe qual era a proposta da oficina de esporte? Qual a sua função como monitor da oficina de esporte no PME?

**Luís:** Não sei, por que... como eu disse, como eu peguei no final do ano, não deu tempo de eu pegar muita coisa, eu entrei, no caso entrei para cobrir um monitor que tinha saído, talvez esse que saiu já sabia tudo direitinho, e eu entrei cobri ele e a gente só seguiu o trabalho, que como estava aquela correria, faltava um aqui e a gente substituía os horários, então no final a respeito disso não ficou nada bem certo. Este monitor esteve na função de setembro a início de dezembro de 2013. (Entrevista com o monitor Luís, 19 dez. 2013).

Ele demonstra, nessas três situações, que, mesmo estendendo significados ao esporte, não sabia qual era sua função dentro da oficina como monitor, ou seja, no seu primeiro relato, mostra como ele vê o esporte a partir de sua experiência pessoal, no jogo de futebol com o grupo da igreja, como um momento de lazer; no segundo relato, traz uma ideia de esporte rendimento; e como monitor de esporte não consegue descrever a função que lhe cabe – o conceito de esporte visto nas duas primeiras situações não necessariamente pode ser transferido à função de monitor. E isso se concretiza nas ações durante as oficinas:

Neste dia ao chegar fui sentar-me perto do portão, onde estavam o monitor de esporte contando como foi um trabalho que tinha feito para montar um vídeo, falando de programa de celulares com as crianças, e a monitora Renata sentada ainda no banco azul, aliás, neste dia não a vi levantar deste banco a não ser para ir às 15h30min para o recreio. Sentei ali no chão perto do portão que dá para o pátio e perguntei ao monitor Luís que permanecia sentado ali perto na sombra: “E aí professor muito cansado para fazer um joguinho hoje?” Ele prontamente com um sorriso no rosto respondeu: “Bah dormi só 4 horas essa noite, fiquei fazendo um trabalho de programação de vídeo e acabei dormindo pouco, estou muito cansado.” (Diário de Campo, 4 set. 2013).

Isso se repetiu inúmeras vezes durante a oficina de práticas esportivas. Sentar, apenas observar e conversar com as crianças a tarde inteira não era uma atitude exclusiva do monitor de esporte, mas de todos(as) monitores(as) que acompanhavam a oficina de esporte e de recreação. O que pretendo aqui não é avaliar o trabalho dos monitores, mas tentar mostrar que um dos motivos que levou à ausência da prática do esporte nessa Escola foi o fato de que “são as relações sociais, em cada contexto, que dão significado ao esporte; e não o raciocínio contrário, ou seja, de que esses significados estejam, de antemão, imbuídos no esporte, independente do contexto em que ele é praticado” (STIGGER; THOMASSIM, 2013, p. 5).

As oficinas de esporte e recreação ocorriam no mesmo dia, deveriam acontecer trocas de turmas para que os grupos de alunos tivessem 1 hora e 30 minutos de recreação e mais 1 hora e 30 minutos de esporte. Através de uma combinação e arranjo dos monitores, juntavam as turmas e deixavam que as crianças permanecessem no pátio durante as tardes. Raras foram as trocas e o trabalho específico de cada oficina, ficando as crianças e jovens em pequenos grupos no pátio fazendo o que era de seu interesse. Os espaços ocupados pelas crianças e jovens eram sempre os mesmos, um grupo permanecia quase sempre brincando na pracinha, balanços, outro grupo no campinho de futebol, outros sentados à sombra brincando e conversando sobre assuntos diversos. Este trecho do diário de campo ilustra uma dessas situações:

Me aproximei das meninas que estavam sentadas em um canto do pátio brincando, em um momento oportuno perguntei a elas como o monitor trabalhava o esporte durante a oficina, Gisela respondeu: “O professor não faz nada fica só sentado dormindo, mas é bom porque daí a gente brinca de mamãe e filhinhas”. Depois disso fui ver o que faziam o grupo das crianças próximas à monitora Renata, que permaneceu sentada no banco azul a tarde toda, estavam pintando desenhos que a diretora havia dado a elas, conversamos um pouco e logo uma aluna sussurrou: “Olha lá o professor dormindo”. O monitor estava à sombra escorado no muro da escola, dormindo. As meninas começaram a gritar com ele para acordar e logo o Adriel tomou as dores pedindo para não o acordar, “Deixem ele em paz”. Mas as meninas continuaram rindo até que o monitor acordou e veio até nós. (Diário de Campo, 16 out. 2013).

Essa ausência e a forma como o esporte era tratado durante as oficinas pelos responsáveis esteve presente no discurso das crianças e jovens participantes. Em seus depoimentos, mostraram diferentes posicionamentos em relação ao esporte, sempre direcionados pelas suas experiências anteriores ou presentes no Programa Mais Educação:

[...] algumas crianças vieram sentar ao meu lado. Então aproveitei a situação e perguntei para Janaína (11 anos) o que era esporte para ela e respondeu: “Pra mim esporte é tipo assim praticar futebol, voleibol, fazer exercício.” Para sua irmã Gisela (9 anos) esporte era “brincadeiras”. Janaína complementa: “mas eu gosto do voleibol, por exemplo, no futebol os meninos empurram a gente e a gente se machuca, por isso prefiro voleibol. E o professor não deixa a gente jogar futebol quando os meninos jogam, diz que é coisa para menino, e eu mesmo não gosto.” Perguntei também a Kátia o que era esporte para ela, respondeu que não sabia. Enquanto isso logo abaixo no campinho estava o monitor Luís e Adriel (esse menino tem 13 anos, na maioria das vezes está com a bola nos pés fazendo embaixadas ou chutando contra parede, ele participa de uma escolinha de futebol duas vezes na semana, fora do PME) jogando bolita, mas o monitor parava o jogo constantemente e atendia seu tablet, conversava com outra pessoa. Em seguida, mudaram a atividade para o futebol, toques, chutes ao gol, somente os dois, o restante das crianças dificilmente participam do jogo quando está o Adriel e o monitor jogando. Neste momento o monitor chamou para um “futebolzinho” no campinho outros dois meninos, mas logo o monitor saiu de cena e deixou o Adriel dando balãozinho e fazendo os meninos de bobinhos, se divertindo com essa situação. Jéssica, do meu lado, comenta “que graça que tem?” Como não tocavam muito na bola, os dois meninos logo desistem de jogar, deixando Adriel sozinho e este vai sentar com o monitor à sombra, a atividade não durou 10 minutos, ficando o campo vazio. Então perguntei por que pararam de jogar, Kelvin(é um dos meninos que está sempre na companhia das meninas, segundo ele prefere ficar com as meninas e brincar com elas, pois com os meninos não tem graça) e as meninas disseram que não jogam quando o monitor e o Adriel jogam, pois eles jogam ‘muito forte’ – este jogar forte se refere à força colocada no chute mas também à habilidade de Adriel e do monitor, sendo que driblavam a todos e não tinha graça jogar, “não tem graça ficar correndo atrás da bola e ser enganado o tempo todo pelo professor e por Adriel”, Gisela ainda complementa, “é muita injustiça”. Mais tarde perguntei ao Kelvin o que era

esporte e ele responde de forma tímida: “É futebol”. Adriel logo chegou perto, prontamente respondeu: “É arte”, fazendo uma embaixada. Depois as meninas, o Kelvin e o Kaique foram para a pracinha, ficando o monitor Luís e o Adriel, então o monitor falou sobre as habilidades esportivas de Adriel: “Negão, tu tem o dom, o dom do futebol, imagina tu jogando no Barcelona, o Neymar começou jogando assim e agora tá no Barcelona. Tem que investir negão!” E o monitor acrescentou: “Porque assim ó eu não gosto de destruir o sonho das crianças, mas tem uns que não tem jeito para a coisa e acham que podem, tu não, negão, tu sabe jogar.” (Diário de Campo, 16 out. 2013).

Neste trecho do diário de campo, pode-se perceber que o esporte aparece de diferentes formas para os participantes, em um mesmo contexto. Diante disso, podemos refletir, ampliando nosso olhar para o Programa, usando as dimensões sociais do esporte descritas por Tubino (1992), mesmo entendendo que elas possuem limites. Algumas dessas limitações são levantadas por Stigger (2002), ao sugerir que seria difícil essas classificações darem conta em sua totalidade da realidade concreta. Para isso, usa como exemplo o esporte-participação, em que, quanto a uma mesma modalidade esportiva praticada por diferentes indivíduos e grupos, se torna difícil não fazer referência sob diferentes formas de apropriação, atribuindo-lhe significados diversos, ou seja, alguém que pratica um esporte em seu momento de lazer pode atribuir-lhe significado de esporte-rendimento. Outro exemplo seria o professor trabalhar o esporte no âmbito escolar, o que, segundo Tubino (1992), seria direcionado para o aprender, mas as atividades podem ser desenvolvidas de diferentes maneiras, conforme a posição pedagógica do professor. Mesmo com essas limitações, Stigger (2002) considera que as dimensões nos ajudam a pensar o fenômeno esporte. Com essa intenção é que apresento as dimensões para minha análise.

Tubino (1992) identifica a dimensão "esporte-educação" como aquela que está desvinculada da ideia de rendimento: identifica o esporte na perspectiva de uma finalidade pedagógica e formadora dos indivíduos. De acordo com o que pude observar, essa perspectiva de pensar o esporte não estava presente nas ações (no sentido de uma intencionalidade pedagógica) que ocorriam naquele espaço, apesar de estarem destacadas nos objetivos propostos pelo programa. Ficou evidente que elas não eram contempladas pelos responsáveis pelas atividades da oficina de esporte, e nem evidenciadas nas atitudes dos gestores do PME.

Assim, os depoimentos e as observações obtidas levam-me a associar o esporte que ocorre no PME com o que Tubino (ibidem) denomina de "Esporte-participação", aquele relacionado ao lazer e ao tempo livre, que tem como objetivo a fruição e o prazer de seus praticantes. Sob esse ponto de vista, deve-se reconhecer que o programa – mesmo com muitos limites – acaba por oferecer às crianças a oportunidade de praticar o esporte. Digo isso por



considerar que as crianças e jovens daquela comunidade não tinham muitas opções fora da escola, mas tiveram muitos momentos para praticar o esporte durante a oficina, de forma livre. Mesmo que se deva considerar que o lazer tem uma dimensão educativa (STIGGER, 2009), deve-se observar que a expectativa do programa é de que ocorram ações pedagógicas capazes de ampliar as possibilidades educacionais do esporte, pela ação de quem ministra essas atividades. No caso observado, a falta dessa ação implicava um descuido relativo ao desenvolvimento de conhecimentos e habilidades, o que conduzia ao desestímulo das crianças. Isso fica claro na fala de Gisela: “Não tem graça ficar correndo atrás da bola e ser enganado o tempo todo pelo professor e por Adriel, é muita injustiça.” O que deveria aproximar as crianças da prática esportiva acabava distanciando-as ainda mais.

Dentre as suas formas de classificação do esporte, Tubino (1992) ainda refere o "Esporte-rendimento" como aquele que traz consigo a ideia do êxito esportivo, a vitória, praticado sob regras preestabelecidas e conhecidas mundialmente, regido por instituições que criam e gerenciam sua forma de jogar, enaltecendo o talento esportivo. Não é difícil identificar a força que essa noção tem nos discursos cotidianos sobre o esporte e até parece que essa é a única forma de viver essa prática social, sempre vinculada à performance dos praticantes, estabelecida através de padrões e comparações, em que o sucesso é reconhecido pela habilidade demonstrada durante a sua efetivação. Esse aspecto apareceu com muita clareza na fala do monitor, e pode ser exemplificado nas situações elencadas a seguir, retiradas de diários de campo. Numa delas, o monitor conversava com Adriel e enaltecia as suas capacidades no âmbito do esporte: “Negão, tu tem o dom, o dom do futebol, imagina tu jogando no Barcelona, o Neymar começou jogando assim e agora tá no Barcelona. Tem que investir negão!”

Noutra situação, referindo-se aos limites 'técnicos' de outro aluno, ele dizia:

Por que assim, ó, eu não gosto de falar essas coisas, mas não adianta, tem uns que não têm jeito para a coisa e acham que podem, por exemplo, o filho de um cara que eu conheço ele tem medo da bola, o guri, e quer tentar uma bolsa no Grêmio, com medo da bola como vai entrar no Grêmio? (Diário de Campo, 16 out. 2013).

Se, por um lado, o monitor – pautado pelo que circula no cotidiano – relacionava o esporte fundamentalmente com a ideia de rendimento/performance, por outro, em relação ao

futebol, ele expressava uma visão genérica dessa prática. Isso fica evidente quando ele exclui as meninas dos jogos de futebol, justificando que “futebol é para homem”<sup>40</sup>:

Cheguei hoje e estava o monitor jogando no campinho com três meninos, o restante das crianças espalhadas no pátio, então perguntei a uma das meninas por que elas não estavam jogando junto e me responderam: "O professor não deixa a gente jogar quando os meninos jogam, diz que é coisa para menino, e eu mesmo não gosto." (Diário de Campo, 16 out. 2013).

A partir dessas considerações, vale perguntar: de que adianta trabalhar o futebol com as meninas se isso é “coisa de menino”? Por que tratar o esporte pedagogicamente neste espaço se muitos dos alunos “não têm o dom”?

Como eu já disse, conforme o depoimento das crianças, a sua grande maioria tinha pouco ou nenhum acesso ao esporte fora da escola, sendo que as significações que foram ali construídas e estabelecidas durante a oficina de práticas esportivas pouco contribuíam para a ampliação dos conhecimentos e das habilidades esportivas, algo desejável quando se pensa nos aspectos educacionais dessas atividades. Ao mesmo tempo que existia o desejo em participar e aprender, inclusive por parte das meninas, sobressaía a forma segundo a qual o esporte era ali apresentado a eles. Um esporte que exigia um conhecimento prévio, dando um determinado prestígio dentro do grupo para quem o apresentava, mas também causava incômodo para aqueles que pouco dominavam as técnicas necessárias para jogar. Sem a orientação de pessoas capacitadas, o domínio prévio das técnicas esportivas constituía uma hierarquia no contexto do grupo de crianças, o que funcionava como critério de inclusão/exclusão da prática. Em diferentes momentos, coloquei-me no papel de monitora, orientando as crianças durante a prática, e pude verificar isso em muitas situações:

No jogo de pingue-pongue, pude perceber que alguns meninos, geralmente os maiores, criavam regras para que eles se mantivessem mais tempo jogando, regras que os favoreciam, e muitas vezes enganavam os menores, e estes por mais que enxergassem que estavam sendo enganados não falavam nada, pois existia uma hierarquia entre eles, os maiores que ‘mandam’ e os

---

<sup>40</sup>Esse assunto é tratado de forma exaustiva nas obras escritas pela professora Silvana Goellner. Uma delas é esta: GOELLNER, Silvana Vilodre. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação da RBCE**, Florianópolis, n. 2, p. 71-83, mar. 2010. Esse texto propõe uma discussão em torno da pluralidade dos corpos, gênero e sexualidade; a autora sugere que estas questões sejam consideradas no desenvolvimento de preposições pedagógicas no contexto da escola e fora dela, afirmando que o gênero é a construção social do sexo, considerando que aquilo que no corpo se indica como masculino e feminino não existe naturalmente.

menores que ‘obedecem’ ou saem da brincadeira. Frente a isso tentei estabelecer regras para que todos pudessem jogar e não apenas alguns se beneficiarem. Tive que estar a todo o tempo monitorando os meninos maiores, porque sempre que podiam tentavam burlar as regras a seu favor. Enquanto isso os monitores de esporte e recreação mexiam em seus celulares. (Diário de Campo, 25 set. 2013).

Outro elemento muito presente no comportamento das crianças era o medo de errar, de ser inferior ao outro que sabe jogar ‘mais’, ‘melhor’; e, quando eram instigados a participar de algum jogo, a primeira coisa que respondiam era que não sabiam e por isso ficariam fora da ‘brincadeira’, sem mesmo tentar participar. Com o tempo, foram desenvolvendo outras atividades para se divertirem, já que não sabiam jogar e, na maioria das vezes, a forma que lhes apresentavam o esporte não os encorajava a aprender. Com isso, foi-se criando um hábito de ‘não quero isso’, ‘não quero aquilo’, em que o querer às vezes limitava-se a ficar sentado à sombra de alguma árvore ou embalado pela balança da pracinha, um ‘querer’ construído durante as tardes ociosas e vazias.

A monitora apoiadora do Programa Segundo Tempo, que esteve presente na oficina de esporte, ressalta em sua fala esse tempo ocioso durante a oficina e, a partir disso, podemos identificar um novo elemento para justificar a ausência do esporte: a falta de preparo por parte dos monitores que assumiram essa oficina:

**Pesquisadora:** Como você via as práticas esportivas no PME aqui dentro desta escola?

**Vera:** Olha, as práticas esportivas também viravam e rodavam sempre no futebol e no vôlei, dar uma bola, bota uma rede que é isso, não via muito interesse, nem da parte dos monitores, nem da parte das crianças. Meia dúzia participava da oficina e o restante ficava solto, avulso, “flutuando” como eu digo, na pracinha, sentado, brincando na areia.

**Pesquisadora:** Por que você acha que isso acontecia?

**Vera:** Não sei se foi por falta de interesse ou por falta de gente que soubesse trabalhar com o que veio trabalhar, entendeu?

**Pesquisadora:** Tu te refere à formação?

**Vera:** Sim, a formação, porque nós tivemos desde que eu estou aqui três professores de futebol que vieram para o PST [Programa Segundo Tempo] e nenhum sabia nada, as regras de futebol... Dar um aquecimento...esse tipo de prática não era realidade.

**Pesquisadora:** Tu nunca viu isso?

**Vera:** Não.

**Pesquisadora:** Mas então o que eles faziam durante as práticas?

**Vera:** Foi o que eu falei a princípio, né?! Davam uma bola, ou às vezes botavam uns cones e faziam uns dribles em volta e era isso, uns toques de vôlei, como sacar, mas isso foram pouquíssimas vezes que eu vi.

**Pesquisadora:** E o resto do tempo ficava ocioso?

**Vera:** Sim, as crianças faziam o que queriam.

**Pesquisadora:** E o monitor fazia o quê?

**Vera:** Sentado, na dele, né?! Esperando dar o tempinho da oficina. (Entrevista com a monitora Vera, 18 dez. 2013).

A falta de formação por parte dos monitores de esporte, apontada pelo coordenador, sugere uma ausência da dimensão educativa, ou seja, as oficinas não possuíam ação pedagógica. O esporte não era de nenhuma forma direcionado, nem para o alto rendimento, nem para o lazer e muito menos como instrumento de novas aprendizagens. Isso foi um ponto levantado também na entrevista realizada com a diretora, a qual usou o fato como uma das justificativas para a ausência do esporte durante a oficina, ressaltando a importância de se ter um profissional da área atuando no programa:

**Pesquisadora:** Poderia falar um pouco qual a sua opinião sobre o trabalho desenvolvido nas práticas esportivas no PME?

**Diretora:** Eu não posso dizer que funciona, algumas vezes eu vi um trabalho com materiais diversificados, que foi o que recebemos do governo, não sei se era algum dia que os monitores achavam que tu ia aparecer, eu acredito que sim, né? Nos demais dias era o que minhas profes fazem, bola e corda, vão brincar e mesmo assim eles completamente soltos, alguns até brigando, quebrando parede, estando com o monitor ali, então também não funcionou, né? Aí é que eu digo que se fossem professores com uma outra incumbência talvez, melhor remunerados, com 20 horas como registro de efetivo de uma escola, a coisa funcionasse. (Entrevista com a diretora, 19 dez. 2013).

No tempo de observação, notei que a diretora da Escola era uma pessoa que impunha determinada autoridade e respeito em relação aos funcionários, alunos e comunidade escolar. Sempre muito franca no trato com as pessoas, deixava claro suas opiniões, gostos e desgostos. Ela despendia grande envolvimento com a Escola, sempre que podia visitava de forma breve as oficinas para ver o seu andamento, mas ao mesmo tempo não interferia no seu funcionamento. Dava total autonomia ao coordenador e monitores, deixando claro o papel e a responsabilidade de cada um dentro da Escola e do programa. No relato anterior, ela traz a ideia de se ter um profissional da Educação Física trabalhando no PME, mas assume que necessitaria de um profissional engajado no processo de ensino-aprendizagem em todos os níveis de formação da criança, auxiliando positivamente no seu desenvolvimento:

[...] aí os alunos dos anos iniciais que estão em fase de crescimento e necessitam de atividades direcionadas ao desenvolvimento motor, é a profe que vai lá e larga uma bola ou uma corda e vão brincar, tudo bem, eles estão brincando, mas e aí a parte do desenvolvimento quem faz? Se nós tivéssemos um profissional de Educação Física do pré em diante, que eu acho que até tinha que ter um para os anos iniciais e um para os anos finais, porque a gente conta com os ranços na escola, é uma coisa que eu não me

importo dizer, a nossa professora larga...ela é formada, ela larga a bola e eles jogam bola, aí uma vez por trimestre eles fazem quinhentos abdominais, quinhentas flexões e cobra como prova, gente isso não é prova! É massacrar uma pobre de uma criança, nunca fez abdominal, aí em um dia tem que fazer cinquenta, eu morreria, né? Então, assim, eu acho que a política de investimento, na escola e nesses projetos, teriam que ser também na parte pedagógica, mas não é a parte que interessa, isso fica bem claro. (Entrevista com a diretora, 19 dez. 2013).

Neste período, pude perceber que em muitas situações aconteciam as aulas de Educação Física juntamente com a oficina de práticas esportivas; devido a coincidirem os horários das aulas e da oficina, utilizavam o mesmo espaço. A partir dos depoimentos e da forma que eram conduzidas as aulas de Educação Física, senti a necessidade de refletir um pouco sobre a cultura do “professor bola”<sup>41</sup>. Esse tema não é o centro das discussões deste estudo, mas essas situações me fizeram pensar sobre se a forma como eram as aulas de Educação Física, por um profissional formado, como atividade formal da escola, não estaria interferindo no olhar direcionado para o esporte, tornando-se comum a não realização de uma oficina de esporte organizada, planejada e estruturada, com objetivos a serem alcançados, para além da prática de deixar as crianças livres no pátio.

Apresento a seguir parte de um diário de campo para pensarmos como as relações estabelecidas dentro do contexto escolar se estendem para os demais setores da escola, e que, mesmo não tendo uma relação direta com o Programa Mais Educação, a forma como a Educação Física é regida e vista nesse espaço interfere no todo. Não digo isso com o objetivo de responsabilizar a área, mas para pensar que a visão de esporte que 'circula' na escola não permanece restrita à oficina do programa. Junto com os significados aí construídos, ela transita em diferentes ambientes a partir das relações estabelecidas:

As crianças do programa encontravam-se em conjunto com uma turma de 7º série que estava tendo aula de Educação Física no pátio. No primeiro momento, as crianças se reuniram em vários grupos, com diferentes atividades todas sem orientação, tinha apenas sobre elas o olhar da professora de Educação Física e da monitora Vera. Um grupo de meninos jogava bola no campinho; algumas meninas estavam na pracinha nos balanços; outro grupo de meninas estava debatendo uma bola de voleibol;

---

<sup>41</sup> ‘Professor bola’ é uma expressão utilizada por alguns autores da área de Educação Física referindo-se ao professor que ministra uma aula livre sem muita orientação e direcionamento aos fundamentos pedagógicos a que se propunha a área como componente curricular. Por trás das ações desses profissionais, pode estar a Síndrome de Esgotamento Profissional; verificar estudo realizado por Joarez Santini e Vicente Molina Neto (2005). Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16596/0>>. Acesso em: jul. 2014.

outro grupo de meninos estava brincando de três cortes, em que o objetivo da atividade é a diversão, mas parecia ser machucar o colega com boladas. Enquanto isso a professora de Educação Física, responsável pela 7ª série, e a monitora Vera ficaram sentadas à sombra observando os alunos. Aproveitei a oportunidade e me aproximei da professora de Educação Física. Ela antes mesmo de eu perguntar ou comentar algo se antecipou falando sobre o desânimo que se encontrava, disse que sua aula tinha que ser assim, todos juntos e sem orientação pedagógica, pois coincidia com a aula do grupo do Mais Educação e ela não iria entrar em atrito com ninguém por causa de espaço. Por isso deixava seus alunos junto com os outros fazendo o que queriam. Falou que tem parte da culpa em não se impor como professora da área, que deveria estar mais comprometida com a aprendizagem dos alunos, mas que também ali, nesta escola, as crianças não queriam nada com nada, não tinha o apoio da direção em relação ao comportamento dos alunos. (Diário de Campo, 4 abr. 2013).

Conforme o relato da professora, questionei-me: se podemos deixar as crianças sem orientação pedagógica durante as aulas de Educação Física, que é um componente curricular legitimado dentro da escola, por que não deixarmos “livres” as crianças no pátio durante uma oficina de esporte integrada a um programa que ainda está em processo de aceitação pela comunidade escolar?

Durante todo o período, a professora de Educação Física ficou ao meu lado se justificando do porquê de as crianças estarem livres no pátio durante a aula, mostrou-se um tanto incomodada com a minha presença, acredito motivada pelo fato de eu ser colega da área de Educação Física no papel de pesquisadora, alguém que estivesse ali, em sua visão, para julgar seu trabalho. Em momento algum perguntei algo a ela, mas seu discurso discorreu em explicações, tentando encontrar possíveis ‘culpados’ pelo não trabalho. Inclusive afirmou que seu trabalho como professora da área era totalmente diferenciado em outra escola (possuía 20 horas nessa escola e 20 horas em outra escola do estado), onde as crianças eram participativas, ela tinha o apoio da direção e tudo que ela propunha acontecia com maior facilidade. Como já dito anteriormente, não tenho pretensão alguma em avaliar o trabalho dessa professora, mesmo porque seriam outro estudo, outros olhares e sentidos. Esses dados são aqui mostrados apenas para pensarmos qual o papel que a Educação Física em relação ao esporte tem nesse espaço, nessa Escola, para essas crianças e monitores atuantes no programa.

A Educação Física como disciplina na escola e suas significações aparecem constantemente nos discursos da maioria dos sujeitos participantes, sendo que a forma como vivenciaram a área durante seu período escolar está diretamente ligada à concepção que tem de esporte hoje. O mais curioso é que essas significações anteriores foram construídas de tal

forma que em muitos casos se sobrepõem a uma nova concepção de esporte que lhe é apresentada, por exemplo, os objetivos do esporte na oficina de práticas esportivas do PME.

Cito um trecho do relato do coordenador, para exemplificar essa afirmação:

**Pesquisadora:** Como foi a tua Educação Física na escola?

**Coordenador:** Minha Educação Física na escola...eu ficava sempre de recuperação porque era no turno inverso e eu não ia, eu matava, aí a minha recuperação era ficar correndo uma tarde inteira em volta do campo, essa era a recuperação. Eu ia para o colégio mas eu não gostava, porque a Educação Física era na maioria das vezes aquela coisa de futebol, separa dois para cada lado, e eu era péssimo no futebol, entendeu?! Não tinha ninguém... “a vem cá...” como eu fazia com os monitores, “bota os cones ali, manda desviar, vamos fazer chute a gol, ensinar quem não sabe chutar”, isso eu nunca tive. Aí tinha o professor, ele nem ia à cancha, ele ficava lá na sala dos professores, a gente chegava, ele entregava a bola, “sobe lá divide os times e depois me devolve a bola”, isso era a Educação Física. Aí tinha um outro, eu já estava tapado de nojo, eu ia e ficava tocando violão. Ficava de recuperação direto, ia, me matava correndo, morrendo de ódio, passava com 70, a média que tinha que passar e deu.

**Pesquisadora:** A oficina de esporte está cumprindo a função proposta pelo programa?

**Coordenador:** Com a junção do Programa Segundo Tempo... não, tá muito longe de seu objetivo, tinha que ter mais atividades, mais variedades esportivas; tem outra, não ter um monitor que tenha interesse focado na área fica difícil. O cara chega ali, dá futebol, joga futebol junto com as crianças e deu e acabou. Falta aquele espírito agregador, porque o monitor propõe e eles não fazem, então ficam aí, não é assim que funciona, tem que trazer as crianças para a prática... mas daí vai pelo interesse do monitor. (Entrevista com o coordenador, 18 dez. 2013).

Nas conversas que tive com o coordenador, ele sempre demonstrou interesse em desenvolver um bom trabalho. Em determinados momentos, mostrou-se cansado e um tanto decepcionado em relação a não alcançar o objetivo e, muitas vezes, por não saber que caminhos seguir e a quem recorrer. Em relação ao esporte no programa, ele sabia qual era o papel do esporte descrito nos documentos oficiais, mas a teoria permanecia um tanto distante da prática, quem sabe por suas experiências anteriores não lhe apontarem outros caminhos a não ser o do futebol, que este deveria ser usado para obter determinado controle sobre as crianças.

Isso aparece quando lhe pergunto qual era o papel/objetivo das práticas esportivas no PME particularmente para o trabalho naquela Escola. Ele responde da seguinte maneira:

Olha, a primeira característica é que nosso público é bem dinâmico, bem hiperativo, então eu acho que eles têm que se cansar entendeu? E eles gostam né? Principalmente futebol, então não tem porque não proporcionar isso para eles e também acho que faz bem fisicamente eles praticarem

alguma coisa, um esporte, que se você for olhar aqui no entorno deve ter uma pracinha, que eles não frequentam, então, várias vezes eu saio daqui e eles estão jogando bola no meio da rua, na lomba entendeu! Por pior que seja aqui nossa cancha, de areião, nas práticas esportivas, o esporte tem um espaço dentro da escola que ainda dá para jogar com segurança.

Nessa fala do coordenador, o esporte aparece como meio de ‘cansar os alunos’, o que sugere que suas significações em torno do uso do esporte transitam entre sua vida pessoal, em especial a experiência que teve na educação física em seu período escolar citado anteriormente, assim como a experiência no programa. No espaço de seu trabalho como coordenador das oficinas, segundo o seu ponto de vista, desenvolvia junto aos monitores os direcionamentos em torno do planejamento e execução das práticas esportivas. Neste sentido, aparecem dois elementos que ele priorizava e se sobressaíram em seu depoimento: a autonomia dos monitores e a formação necessária para dar conta das práticas esportivas.

**Pesquisadora:** Como você orientava o trabalho dos monitores das práticas esportivas?

**Coordenador:** Dizia o que tinha que fazer, mais ou menos...eu deixo a pessoa fazer, eu observo primeiro, eu digo... “ó vai lá e faz”, entendeu? Porque eu não gosto de encher a pessoa de informação, primeiro eu gosto de ver como ela se relaciona, como ela se envolve, para depois falar, aí se ela não tiver ideia, eu oriento: “você vai lá e vai dar a oficina de futebol”, “vai lá e vamos fazer hoje”, por exemplo, se o monitor chegar e só distribuir as crianças tanto para cada lado e vamos jogar bola, eu digo “vamos hoje colocar os cones, vamos fazer tal coisa, tenta fazer chute a gol, manda correr primeiro, vamos fazer uns alongamentos, uns exercícios”. Porque na maioria das vezes achavam que era só dar jogo para as crianças, falta essa preparação na questão do esporte.

**Pesquisadora:** Você acha, então, que o não fazer dos monitores tem relação com a formação que tiveram em relação ao esporte?

**Coordenador:** Eu acho que sim, porque no meu caso também foi assim, e tem muito disso ainda onde a Educação Física é o professor dar uma bola, futebol para os guris e vôlei para as gurias e deu. Não estou falando mal de todos, tem professores de Educação Física ótimos, mas tem professor de Educação Física “Tá aí a bola, separa, joga dois para cada lado” e acabou. Quer dizer, vai do professor despertar o aluno a fazer alguma coisa e trazer uma coisa nova para ele. (Entrevista com o coordenador, 18 dez. 2013).

Em sua fala, a responsabilidade do ‘não fazer’, do ‘não acontecer’ a oficina de forma prevista pelo programa é, por inúmeras vezes, estendida para o profissional de Educação Física – registra-se que no espaço do PME, até então, não se tinha um profissional da área. Os monitores eram pessoas da comunidade, que traziam suas experiências para dentro da escola e que deveriam, através de um trabalho conjunto entre coordenador e monitor, encontrar a



melhor forma de viabilizá-lo dentro do programa, com as devidas adaptações à realidade da Escola.

Essa proposta<sup>42</sup>, no que diz respeito ao esporte, recebe novo formato quando é inserido o PST no PME. O documento Manual de Orientações: Esporte na Escola, construído pela Coordenação Geral de Integração de Políticas e Programas Intersectoriais, a Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social e o Ministério do Esporte, traz que:

O Esporte na Escola consiste na inserção do PST, do Ministério do Esporte, na escola, por meio do Programa Mais Educação, do Ministério da Educação. A parceria ME-MEC institui o PST como uma atividade no Macrocampo Esporte e Lazer do Programa Mais Educação, e as ações esportivas, neste contexto, preservam todos os fundamentos filosóficos e pedagógicos previstos para o PST padrão. Essa política interministerial pretende viabilizar a oferta do Esporte Educacional no contexto escolar, integrando-o ao projeto pedagógico da escola, na perspectiva da educação em tempo integral. (BRASIL, 2013, p. 8).

O documento deixa claro que o responsável pelo desenvolvimento das atividades do Esporte na Escola é o monitor, sendo preferencialmente da área de Educação Física e/ou Esportes, selecionado pela escola para atuar nesse macrocampo. Explica ainda que a inserção do PST como uma atividade nesse macrocampo busca qualificar a oferta do esporte aos alunos, além de oferecer capacitação aos monitores e realizar o acompanhamento das atividades por meio de uma rede de Equipes Colaboradoras (ECs) formada por profissionais de Educação Física de cerca de cinquenta Instituições de Ensino Superior do País.

Durante as observações, foram raras as vezes em que escutei algum monitor comentar sobre o planejamento de atividades a desenvolver na oficina. Uma das reclamações que foi muito recorrente no espaço do programa era não ter um momento ‘remunerado’ para os monitores e coordenador sentarem em conjunto e planejarem as atividades. Na Escola pesquisada, nenhum dos monitores de esporte que passaram por essa função, no ano do estudo, era estudante da área. O coordenador alegou que a escola fez várias tentativas para conseguir um aluno universitário de Educação Física, mas não teve sucesso, preenchendo a vaga com pessoas que tinham pouca ou nenhuma experiência pedagógica com o esporte.

Acredito que isso tenha acontecido porque a adesão à atividade Programa Segundo Tempo (PST) no Macrocampo Esporte e Lazer é recente na Escola; essa formação será

---

<sup>42</sup>A proposta foi concretizada pela inserção do PST nas escolas participantes do Programa Mais Educação (PME). Nos anos de 2011 e 2012, a integração do PST e do PME foi chamada de PST na Escola, e em 2013 chamada de Esporte na Escola.

inserida com o tempo em seu contexto, possibilitando uma instrumentalização e formação para os monitores em torno do esporte e sua prática na perspectiva educacional, realizada por profissionais da Educação Física, chamados de coordenadores de núcleo, o que pode vir a auxiliar no trabalho da oficina de esporte. Os coordenadores de núcleo são responsáveis pela administração de cada uma das unidades de atendimento do programa. Esses núcleos são mantidos por meio de parcerias entre o Ministério do Esporte e entidades parceiras, como organizações não governamentais, sindicatos, centros comunitários, associações, confederações esportivas e governos municipal, estadual e federal. Os coordenadores de núcleo serão multiplicadores do ensinamento juntamente com os monitores, que também desenvolvem dentro dos núcleos a prática esportiva. Quem comanda a capacitação dos coordenadores de núcleo são formadores; a maioria é composta por professores universitários de Educação Física que receberam o treinamento por meio de parceria com universidades.

Além dessa formação, todas as Secretarias estaduais/municipais e as escolas participantes do Programa Mais Educação estão recebendo o kit didático no momento que aderem ao programa, composto por um caderno de apoio pedagógico e um livro de fundamentos do Programa Segundo Tempo, que são utilizados na capacitação dos monitores e coordenadores de núcleo. Acredito que esta perspectiva de formação continuada, quando efetivada em todas as escolas a que se destina, trará muitas contribuições para as ações dos monitores nas oficinas de esporte.

A grande oferta dos projetos sociais onde o esporte está presente parece convergir para uma ideia de que a participação em suas atividades (esportivas, pedagógicas ou artísticas) seja suficiente para que se tenha uma vivência de socialização positiva e de cidadania. Ao encontro desse debate está o estudo realizado por Viana e Lovisolo (2009), em que os autores fazem uma análise crítica de que o esporte assume um papel positivo legitimado pelo contexto social. Nesse estudo, os autores avaliam a permanência e a saída dos jovens e crianças do Projeto de Inclusão Social (PIS) desenvolvido nas favelas do Rio de Janeiro. Observam também a intensidade do envolvimento nas atividades e a adesão dos participantes por gênero. O resultado foi de abandono crescente em relação à participação no projeto: mais de 80% das crianças e jovens permaneceram menos de um ano; e 16%, entre um e dois anos. A partir desses e outros resultados, levantam a dúvida sobre a possibilidade de realizações efetivas dos objetivos propostos pelo projeto, em especial os que envolvem o processo de socialização e de criação de hábitos através da prática esportiva. Assim, segundo os autores,

As entidades financiadoras e orientadoras de programas sócio esportivos para as camadas mais vulneráveis da população brasileira parecem apenas vislumbrar as possibilidades do esporte como um caminho para a realização das expectativas dos sujeitos e não se interrogam sobre as possibilidades de frustração. (VIANNA; LOVISOLO, 2009, p. 149).

A criação de hábitos, valores através do esporte também é foco de outros trabalhos. Thomassim e Stigger (2009) analisam a imagem pública idealizada dos projetos socioesportivos, que, em sua grande maioria, são projetados sobre um olhar ufanista, sustentado na crença de que, indiscutivelmente, o esporte oferece algo ao praticante. Partindo do olhar dos autores, tem-se:

Essa visão que se refere às qualidades que seriam intrínsecas ao esporte (intrinsecamente positivas) acabou repercutindo socialmente através de noções como: “praticar esporte educa a moral”, ou “o esporte é uma lição de vida”. Em muitos casos, defende-se que o esporte possibilita a “socialização das crianças”, supondo que o socializar seja apenas o aprendizado de normas sociais consideradas positivas. (THOMASSIM; STIGGER, 2009, p. 7).

O exercício de reflexão proposto pelos autores nos remete a centrar nosso olhar para um esporte apresentado de forma heterogênea, sem atribuir a ele apenas valores positivos ou negativos, mas “múltiplos valores a ele associados pelos seus praticantes”. Para podermos ampliar nosso olhar em relação ao significado do esporte inserido nos programas e projetos, os autores propõem deslocarmos o nosso olhar ao esporte “de *para que ele serve para o que ele significa* para as pessoas” (THOMASSIM; STIGGER, 2009, p. 13).

Essa forma particular de significar o esporte esteve presente na concepção demonstrada pelas famílias participantes da pesquisa. A visão demonstrada por eles não partiu da experiência concreta dos projetos, mas sim de ideais e valores construídos socialmente. Ao perguntar para Dona Anita, familiar de alunas do PME, como eram as oficinas de esporte, o que era trabalhado, como era trabalhado, quem eram os monitores, ela demonstra desconhecer a proposta e o contexto da oficina. Nesses três anos em que suas netas participam do programa, nunca observou uma oficina de esporte, ficando claro, neste caso, que a concepção está baseada na reprodução do que transita nos meios de comunicação e conversas informais com outros pais e gestores do programa. Sua forma de significar o esporte está diretamente relacionada a um espaço positivo de que as crianças participam:

**Pesquisadora:** E o que a senhora acha da oficina de esporte no PME, a senhora acha que seja importante, por quê?

**Dona Anita:** Bem importante, porque o esporte faz com que as crianças se ocupem positivamente, até na televisão falam muito sobre isso. Tem pessoas que já passaram por problemas sérios e que hoje vivem bem com o esporte e com as crianças, o jeito que está a violência, acho que ele pode ser uma maneira de atingir, fazer eles pensarem melhor nas coisas, na situação para o lado bom, porque eu acho que o esporte tem tudo de bom, né? (Entrevista com vó de aluna, 18 dez. 2013).

Nesta situação, a avó desconhece que na oficina o esporte direcionado de forma pedagógica e organizado está ausente, mas sabe que o programa acontece todos os dias e que suas netas estarão assistidas naquele espaço. Isso não significa que ela estava totalmente alheia à situação que o programa apresentou nesse ano; quando questionada sobre a organização do programa, ela responde:

**Dona Anita:** É...dos anos anteriores, esse ano deu uma decaída.

**Pesquisadora:** Por que a senhora acha que deu essa decaída na qualidade?

**Dona Anita:** variedades. Esse ano mesmo foi bem menos as atividades. (Entrevista com vó de aluna, 18 dez. 2013).

Para além da Dona Anita, eu conversei também com a tia<sup>43</sup> de dois alunos que participavam efetivamente do PME. Ela deixa claro que tem pouco contato ou quase nenhum com a Escola e sabe a respeito do programa pelo relato superficial que seus sobrinhos fazem das oficinas:

**Pesquisadora:** Em sua opinião quais são os pontos positivos e negativos do Programa Mais Educação na Escola?

**Dona Paola:** Eu acho que o bom é que eles tão ali, eu sei que eles não tão na rua. Mas acho que podia ser um pouco mais educativo, podia puxar mais pra eles aprenderem a ler, escrever ou trabalhar um pouco mais já que eles gostam de fazer teatrinho, acho que trabalhar em cima disso, no teatrinho, mas puxando mais pra educação. Eu sei que eles tão lá e brincam, mas eu não vejo que tenha um resultado. Até porque a Escola não chama pra conversar, não falam. Eles podiam ter uma caderneta, um caderno, que tu vê, olha... Tipo como se fosse uma creche que tu sabe o que tão fazendo. (Entrevista com tia de alunos, 18 dez. 2013).

---

<sup>43</sup> Dona Paola está com a guarda provisória de três sobrinhos; ela não tem filhos mas está criando os filhos de sua irmã, que os abandonou. É ajudante de cozinha e relatou que tem pouco tempo para se dedicar à vida escolar dos sobrinhos e que o programa para ela é fundamental, pois não teria com quem deixar as crianças enquanto ela e seu marido trabalham. Relatou ainda que seria importante a Escola mandar bilhetes ou as crianças terem uma cartilha para anotar o que as crianças fazem durante as oficinas para que ela pudesse acompanhar mesmo à distância.

Ao mesmo tempo que dona Paola acha interessante a Escola manter os alunos e famílias avisados dos acontecimentos, admite que nunca esteve em programações da Escola e que raras vezes viu e conversou com as pessoas responsáveis pela coordenação e monitoramento das oficinas. Afirma que vê nos bilhetes e caderno diário possíveis saídas para a falta total de diálogo entre as partes interessadas. Quando a questioneei sobre a importância do esporte inserido no programa, ela respondeu que era “muito bom”, mas que desconhecia qualquer atividade dada aos sobrinhos durante as oficinas. Aqui o interesse em manter os meninos no programa está diretamente ligado a uma visão assistencialista, a tia pode ir trabalhar tranquila enquanto seus sobrinhos passam o dia na Escola.

### *5.2.2 Do ‘não’ esporte ao tempo livre e à imaginação*

As crianças, ao se inscreverem em um programa que oferece práticas esportivas, estão repletas de expectativas em torno do desenvolvimento dessa oficina. Fiquei pensando como a ausência do esporte as levou a se ocuparem de outras atividades durante essas três horas complementares, pois, em vez de terem atividades direcionadas, estavam ‘livres’ para fazerem o que queriam.

Durante esse ano, presenciei as crianças pedindo, em diferentes momentos, aos monitores que desenvolvessem determinados esportes, e que esses pedidos se tornaram raros, pois poucas vezes foram atendidos. Como as atividades esportivas eram esporádicas, as crianças construíram uma autonomia em fazer ou não determinadas atividades.

A resistência por parte dos alunos em realizar as atividades propostas pelos monitores nas oficinas e essas atitudes não se restringiam às atividades do PME. As crianças eram, a todo momento, repreendidas em relação a suas atitudes, independentemente de estarem no refeitório, na sala de vídeo, na sala de jogos, ou seja, esse comportamento não era uma particularidade da oficina de esporte.

A tarefa de manter as crianças organizadas e participando das atividades definitivamente não era fácil de ser realizada. Tive que, algumas vezes durante esse ano de observações, coordenar as atividades por falta de monitores na Escola; apesar de estar ali como aluna do mestrado, construindo dados no campo através de minhas observações, não deixava de ser professora de Educação Física e de alguma forma já fazia parte desse contexto:

Na ausência de monitores e do coordenador, a diretora pediu para que eu assumisse a turma. Então peguei bolas e fomos para o pátio, onde tive que improvisar uma aula já que não havia me preparado para coordenar a oficina. A organização das crianças para iniciar a atividade não foi fácil, elas se

dispersam com facilidade, tive dificuldade, precisei me impor para ter a atenção de todos. Ao ver o material, alguns alunos já disseram que não queriam fazer nada com ‘essa’ bola, nem sabiam do que se tratava, mas já foram avisando que não gostavam e que não iriam participar. Neste dia pude perceber o quanto as crianças estão sendo deixadas à ‘vontade’, no sentido de fazerem o que querem (se querem ir para o balanço vão, se querem jogar bola pegam a bola e jogam, se querem ficar sentadas ficam, se querem ir para a pracinha vão), não tem uma sistemática, não tem regras, não tem organização. No momento que querem saem de uma atividade e vão para outra, contanto que não tenha brigas entre eles, podem fazer ou estar onde quiserem dentro desse espaço do pátio, perto dos olhos dos ‘responsáveis’. Neste dia teve brigadão na escola, pois as crianças, durante nossas atividades, sentiram cheiro de maconha no canto da escola e falaram para a diretora que foram os “grandes”, que estavam durante o recreio fumando. Quando os policiais foram embora, tentei dar continuidade às atividades, propus para as crianças jogar caçador, o que foi de agrado e acordo de muitos, principalmente das meninas, que estavam sentadas próximas da pracinha, sem fazer nada, e muitos meninos ainda estavam entretidos no outro trabalho com as bolas. A todo momento estive em processo de negociação para que as crianças participassem. (Diário de Campo, 14 maio 2013).

Naquele dia, questionei-me: como um monitor que tem pouca experiência com o esporte e com a docência, no caso dessa Escola, vai conseguir dar conta de situações como estas? Isso não significa que ter formação acadêmica e experiência na área condiciona automaticamente o sujeito a realizar um trabalho alcançando os objetivos propostos, mas conhecer alguns caminhos que podemos seguir auxilia no processo. Falo não somente em dificuldades no âmbito do programa, mas de toda uma estrutura que envolve a escola e sua comunidade que necessita ser discutida.

Ao entrar no programa, muitos monitores tentaram desenvolver um trabalho com as crianças. Não pretendo aqui discutir se esse trabalho estava dentro do esperado pela proposta do PME, mas posso afirmar que durante o ano de 2013 houve algumas tentativas. Ao acompanhar o dia a dia da oficina, verificou-se que o ânimo e interesse dos monitores estavam diretamente ligados ao gosto dos alunos, chegando ao extremo de deixar a turma de alunos livres para utilizarem o tempo conforme seu desejo. Nesse sentido, deu para perceber que, ao mesmo tempo que as crianças demonstravam essa autonomia exacerbada em relação a fazer as atividades ou não, foi ‘forjada’<sup>44</sup> uma convivência por parte dos monitores e gestores em aceitar esse comportamento demonstrado pelas crianças.

---

<sup>44</sup>Forjada no sentido de que, como os monitores não conseguiam desenvolver o que haviam pensado, foram desistindo de trabalhar o esporte que era o foco da oficina.

Neste dia o monitor Lupson buscou duas bolas de voleibol e futebol, deixando as crianças livres para escolher a atividade. Eram para separar os grupos para o trabalho com a recreação e esporte, mas a monitora de recreação chegou e sentou-se no banco azul, dizendo: “ai hoje estou muito cansada”, perguntei a ela se levaria uma parte das crianças para a oficina e ela respondeu: “hoje não”. Sendo assim, todas as crianças, aproximadamente 20 crianças, permaneceram no pátio da escola, umas fazendo seus temas, outras desenhando, outras criando coreografias de dança (sempre na coordenação do aluno Victor de 11 anos), outras correndo atrás da bola. (Diário de Campo, 21 ago. 2013).

Podemos pensar então: o que faziam as crianças todo esse tempo ocioso no pátio da escola? As práticas esportivas não aconteciam de forma frequente, organizada e sequenciada, mas as crianças ocupavam esse tempo, na maioria das vezes, criando suas próprias brincadeiras:

Neste dia não teve nenhuma atividade direcionada pelos monitores na oficina de esporte, as crianças brincaram do que queriam, contanto que não se agredissem. Os monitores sentados gritavam para os alunos não se baterem e nem se machucarem. Tinha um grupo de alunos na pracinha, brincando, fui até lá para ver do que se tratava, eram dois grupos de meninos, apenas Carolina de menina, brincavam juntos: um grupo era os bombeiros; e o outro, os policiais. Carolina era a secretária dos bombeiros. Os grupos trocavam tiros (com armas, feitas de pedaços de lajes encontrados no pátio), perguntei então para Luís, que comandava a brincadeira, mas porque bombeiros estão atirando contra policiais? Ele respondeu: “não profe, é que são policiais corruptos e querem invadir a base dos bombeiros”. As duas balanças que tem na pracinha eram os carros dos bombeiros e a outra, o carro dos policiais. Tinha alguns bombeiros que corriam atrás dos policiais corruptos trocando tiros, outros permaneciam na base tentando afastar com jatos invisíveis de água os policiais que queriam invadir a base. Eu estava sentada em uma das balanças e fui convidada a me retirar, pois estava ocupando uma das viaturas da polícia. A idade desses meninos era entre 9 e 14 anos. (Diário de Campo, 12 jul. 2013).

As brincadeiras criadas pelas crianças possuíam elementos que no decorrer do tempo fui conhecendo melhor, entendendo a ligação deles com a sua realidade, fatos que aconteciam no bairro, em suas famílias, em suas vidas. A representação dessa realidade, através das brincadeiras, com certeza tinha um significado importante no processo de entender os acontecimentos que ocorriam no contexto em que vivem.

Resolvi caminhar um pouco pelo pátio para ver o que as meninas estavam fazendo, vi a movimentação e perguntei o que estava acontecendo, uma delas me disse que ali funcionava uma padaria, vi dispostas no chão várias “guloseimas” (conforme a informação que recebi), tinha bolo de chocolate, pizza, biscoitos, todas feitas com muito esmero e, claro, areia, folhas de todos os tipos e cores que encontraram pelo pátio, tijolo e lajotas quebradas.

claro. Mais adiante tinha outro espaço construído, inclusive demarcado com tijolo, lajes e pedaços de pau, constituindo uma casinha. Cheguei, bati na ‘porta’ (que não existia) e fui recebida pela ‘mãe’ da família que ali morava (a mãe, e três filhas, com idades de 14, 16 e 18 anos). A mãe trabalhava de caixa na padaria (em que eu tinha comprado o bolo), para sustentar a família, sendo que o marido tinha ido embora por pedido da mãe, já que ele não ajudava em nada em casa, somente dormia o dia inteiro. Entrei e a mãe gentilmente me recebeu, pediu para me sentar e me serviu um chá (feito de galhos de árvores e areia). Então conversamos sobre a sua casa, disse para não reparar a bagunça, pois a casa era pequena mas tinha o desejo de aumentar a sala (único espaço da casa). Falou um pouco de suas filhas que estudavam e por isso não estavam trabalhando para ajudar em casa, a mais velha tinha namorado e no momento de nossa conversa falava ao telefone (uma lajota) com ele. Terminando a conversa, despedi-me, agradei o chá e a hospitalidade e voltei para o banco azul (as meninas têm entre 10 e 14 anos). (Diário de Campo, 10 jul. 2013).

Essas brincadeiras envolvendo o cotidiano das crianças se tornaram corriqueiras nas tardes da oficina de esporte, sobressaía o processo de criar e a imaginação, que davam condições de estar dentro desse contexto imaginativo; na grande maioria das vezes, as crianças se colocavam como adultos da situação e era nesse espaço que resolviam suas diferenças como colegas e como ‘família’.

Quando surgiu a curiosidade, o desejo em estudar o tema dessa pesquisa, o objetivo esteve centrado em escolher uma escola e acompanhar por um determinado período o desenvolvimento de uma política pública que traz inserida em sua proposta o esporte. Mais especificamente como o esporte era significado e vivenciado por seus participantes naquele espaço, para isso foi escolhida a etnografia como método para realizar o estudo. Esse método me permitiu um olhar próximo da realidade pesquisada e o seu resultado particular, sendo que, dependendo da forma que é analisada, recebe ‘um’ olhar sobre aquele espaço e as pessoas que ali interagem, podendo-se obter diferentes interpretações conforme o direcionamento da lente do pesquisador que ali estiver. O que eu encontrei nesse espaço específico foi a ausência do esporte e, com ela, múltiplos significados construídos pelos sujeitos, pois, independentemente de o esporte estar ou não presente na oficina, o programa acontecia, as crianças vinham e participavam. Para entender esse processo, foi importante me perguntar quais foram as discussões construídas nesse espaço paralelo ao esporte? Isso, a fim de mostrar o que debatemos até agora, em que os significados construídos se entrelaçam e refletem diretamente nos resultados obtidos no programa durante esse ano de pesquisa. Em que o programa recebe diferentes denominações, dependendo do setor que é analisado, mudando de Programa Mais Educação para Programa ‘Mais Incomodação’, ‘depósito de



crianças’, ‘hotel’, ‘espaço do cuidar’. E são essas formas de significar esse espaço na escola que trago para provocar o debate nos próximos capítulos.

### 5.3 MAIS EDUCAÇÃO, “MAIS INCOMODAÇÃO”, “DEPÓSITO DE CRIANÇA”: OS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELOS PAIS E GESTORES

A discussão em torno da educação de tempo integral vem de longa data aqui no Brasil, como vimos de forma breve anteriormente. Nesse debate, é reconhecido que a educação integral não se coloca como responsabilidade da escola ou de setores governamentais ligados diretamente à educação, mas que deve ser compartilhada entre os setores do poder público e da sociedade em geral. Nesta perspectiva, o PME está baseado na intersetorialidade, que pode ser

[...] entendida como a articulação de saberes e experiências no planejamento, realização e avaliação de ações, com o objetivo de alcançar resultados integrados em situações complexas, visando um efeito sinérgico no desenvolvimento social. Visa promover um impacto positivo nas condições de vida da população, num movimento de reversão da exclusão social. (JUNQUEIRA; INOJOSA, 1997, p. 24).

Essas ações articuladas estão descritas em praticamente todos os documentos que fundamentam a proposta do PME, documentos que propõe um trabalho sustentado nas parcerias e nas interlocuções dos setores envolvidos. Em relação a isso, o Caderno Séries Mais Educação sugere

[...] trocas sustentadas na horizontalidade das relações políticas, gerenciais e técnicas. Não se trata de equivalências, mas, sobretudo, do reconhecimento da capacidade que cada política setorial tem a aportar ao propósito comum: garantir educação integral às crianças, adolescentes e jovens. (BRASIL, 2009, p. 25).

As ‘trocas sustentadas na horizontalidade’ supõem trocas necessárias entre os setores que criam, organizam, viabilizam, implementam e avaliam as ações públicas. Essas trocas sugeridas aconteceram de forma tímida no campo pesquisado, onde o diálogo entre a Escola e outros setores se mostrou insuficiente para atender as demandas encontradas pelos gestores, ocasionando dificuldade em se alcançar com êxito o objetivo que, neste caso, era ‘garantir educação integral às crianças, adolescentes e jovens’. Essa falta de diálogo ficou explícita na fala da diretora da Escola:

[...] o programa em si é um programa muito bom, tem as suas limitações, tem as dificuldades, o valor que é reembolsado do dinheiro é muito inferior à necessidade, né? São coisas que a gente adapta dentro da nossa realidade, mas que hã... A gente não tem aonde se queixar, infelizmente nós não temos, não existe assim, tu podes até ir na 1º CRE ou na SEDUC, eles te escutam, mas não resolve, é bem isso. [...] o discurso é lindíssimo, eu vou às reuniões eu fico encantada, só que como eu estou mais de um ano, se eu for contar é um ano e alguns meses, eu vejo que não funciona na prática porque a prática, aqui, o dia a dia é outra coisa, é assim como a verba que eles mandam “dá conta de arrumar colégio com 1.500 reais e azar o teu”, entendeu? Então assim o discurso é lindo, pode até ser que a proposta seja ótima, mas a prática não é essa. (Entrevista com a diretora, 19 dez. 2013).

Podemos perceber que, ao mesmo tempo que a diretora acredita que o programa seja uma proposta interessante, que pode acontecer e auxiliar na melhoria da qualidade da educação, mostra-se insatisfeita em relação a não ter a quem recorrer quando os problemas de implementação, execução e manutenção do Programa na Escola surgem, deixando clara sua opinião em relação, neste caso, ao distanciamento entre o discurso e a prática.

Em suas propostas iniciais, geralmente as ações possuem um roteiro a ser seguido para alcançar suas metas; em relação ao PME não foi diferente, seu próprio texto estabelece o passo a passo para efetivação:

A implementação do Programa MAIS EDUCAÇÃO inicia-se pela apresentação da proposta, articulação e coordenação de programas setoriais. Gradualmente vai organizando, a partir de monitoramento e avaliação, uma gestão transversal, na qual novas estratégias vão sendo concebidas coletivamente. (MEC, 2009, p. 26).

Essa articulação dos diferentes setores governamentais é uma tarefa um tanto complexa, pois, segundo Cavaliere e Gabriel (2012, p. 282), “as políticas dos diferentes órgãos públicos não estão estruturadas para funcionarem conjuntamente”. Mesmo as políticas que possuem setores com objetivos comuns não conseguem se organizar a ponto de manter um diálogo constante em relação ao desenvolvimento de uma ação. Cada qual organiza e se articula de acordo com sua realidade e sistemática de trabalho.

Nesta perspectiva, o PME é planejado para as escolas com um propósito geral, no entanto, o caminho que percorre até elas nem sempre é igual, começando aí as diferentes significações. Ao chegar, e da forma como chegar, vai encontrar um determinado ambiente, com determinadas pessoas, e com elas toda sua carga de ideias.

Para visualizarmos melhor essa situação, podemos pensar na Escola participante da pesquisa: conforme relatos dos participantes, suas expectativas em relação ao programa

tiveram diferentes direções. A direção, por exemplo, recebeu o programa com a expectativa de obter para a Escola uma injeção financeira nunca tida antes, que deveria dar possibilidade de investimentos em materiais didáticos e alimentação; mas, ao mesmo tempo, como identificamos anteriormente na fala da diretora, a verba era insuficiente para as exigências propostas para desenvolver o programa em sua íntegra, sendo necessárias adaptações conforme a realidade encontrada. Essa ação traz consigo várias demandas, como a necessidade de espaços maiores e diferenciados, infraestrutura, materiais didáticos que não eram pensados para essa escola. Além disso, existe a necessidade de viabilizar monitoria em parceria com a comunidade, que até então poderia estar sendo pouco participativa no contexto escolar – são elementos que devem ser considerados pelo grupo que irá gerir a ação na escola, estando presente no processo de introdução, adaptação e efetivação do programa naquele contexto.

Já as famílias apresentaram outros interesses em relação à chegada do programa na Escola, por exemplo, um espaço para deixar seus filhos assistidos enquanto trabalham; afastar as crianças do espaço da rua e suas possíveis negatividades; um espaço onde é oferecida alimentação, que para muitos é a principal do dia; ou, ainda, pensaram esse ambiente como mais oportunidades para seus filhos terem acesso a esporte, música, dança, espaços culturais antes restritos a eles, ou seja, interesses que estão direcionados pela sua forma de pensar o espaço educacional e usufruir dele.

Existem diversos trabalhos realizados na área dos projetos sociais esportivos, dentro e fora da escola, que mostram também como as famílias significam esses espaços, e “as *razões* dos projetos nem sempre são as *razões* das famílias” (THOMASSIM, 2010, p. 96). O estudo realizado por Luís Eduardo Thomassim (2010), em sua tese de doutorado, buscou conhecer o sentido que as crianças e adolescentes em idade escolar de uma vila popular da cidade de Porto Alegre atribuíam à sua participação em projetos sociais e, a partir disso, discutiu qual o lugar – simbólico e prático – que esse vínculo ocupava no cotidiano dos participantes, levando em consideração não só as relações estabelecidas dentro dos projetos, mas outras relações em que os sujeitos estavam envolvidos, fora, como a rua. Também trouxe para o debate o significado que as famílias dão para esses projetos, constatando que utilizam o interesse dos filhos nessas programações para reforçar suas estratégias de cuidado e educação, gerando determinada mobilidade das crianças entre os projetos de que seus filhos participavam e uma adesão diferencial a eles, com base em critérios próprios das lógicas socializadoras familiares, ligadas a suas condições econômicas e sociais.

Para pensarmos sobre isso, Thomassim e Stigger (2011, p. 12-13) propõem tipificações da participação de crianças em projetos sociais:

[...] *participações compulsórias*: trata-se principalmente das situações em que a presença das crianças é estabelecida por necessidades objetivas das famílias e das crianças, sejam relacionadas aos cuidados e ocupação destas para permitir as atividades de trabalho dos familiares, sejam relacionadas a demandas de alimentação e outros recursos acessados pela participação; *participação como interesse*: boa parte dos participantes busca vínculos com programações que oferecem atividades pelas quais eles possuem interesse em conhecer, aprender ou, basicamente, praticar; *participação como convívio*: não implicando necessariamente uma preferência das crianças ou adolescentes pelo conteúdo das programações, mas sim a oportunidade de frequentá-las em pares, este envolvimento relaciona-se a estímulos coletivos e conjunturais; e *participação como projeto ou investimento*: diferente das demais relações de participação apontadas, não se espera apenas por um retorno material ou simbólico imediato, mas por um retorno relacionado à aquisição ou desenvolvimento de uma habilidade ou de uma relação que abra caminho numa carreira profissional ou, ao menos, numa alternativa para tal.

Sendo assim, em relação às famílias, cada uma possui a sua forma de ver e se apropriar das ofertas socioeducativas que lhe são apresentadas, dentro de sua realidade e necessidades imediatas.

O coordenador da Escola aponta suas expectativas em relação ao programa para outras direções. Conforme seu relato, ao assumir essa função, visualizava o programa como um espaço diferenciado de aprendizagens, maiores oportunidades para as crianças, mas, no decorrer do trabalho, as expectativas foram modificando conforme os resultados obtidos, que foram oscilando entre momentos de frustração e de satisfação. Essa situação aparece claramente no depoimento do coordenador do programa:

[...] entrei cheio de ideias, expectativas, mas no decorrer do programa foi essa a minha frustração: não ter conseguido manter o elo do PME com a comunidade, entendeu?! A nossa comunidade aqui é carente, eles trazem, depositam as crianças aqui, entre aspas, é isso mesmo... depositam a criança aqui e “você cuidam pra mim”, eles não querem nem saber se a criança está aprendendo futebol, se está aprendendo letramento, se está aprendendo, entendeu? Tem comida... tá bom, é conta... não se quebrou, não sangrou? Tá bom. (Entrevista realizada com o coordenador do PME, 18 dez. 2013).

O termo ‘depósito’ vem carregado de sentido: os gestores demonstram o sentimento de estarem sozinhos, sem a participação das famílias nesse processo de cuidar e educar a que se propõe o PME na Escola. O coordenador não foi o único a se referir ao programa na escola como ‘depósito’, esse discurso esteve presente também na fala de alguns monitores:

**Pesquisadora:** Como você vê a participação das famílias no programa?

**Vera:** Não participam, a não ser que tu chama por algum problema, muitos não vêm, outros vêm, mas funciona muito como um depósito. Eles vêm e largam os filhos e deu, a gente que se lixe. (Entrevista realizada com a monitora apoiadora<sup>45</sup> Vera, 18 dez. 2013).

Mas há controvérsias em relação a esse sentido dado ao programa como um espaço de depósito quando voltamos novamente o olhar para as famílias das crianças participantes. Durante as entrevistas e nas conversas informais com os familiares, esse pensamento de depósito em momento algum apareceu; os familiares tinham a Escola como um espaço importante para deixar seus filhos, onde eram alimentados e cuidados. Aqui aparece a diferença entre as formas de compreender e se utilizar do programa, pois as famílias não estavam preocupadas com elementos que dizem respeito às oportunidades de aprender, não em um primeiro momento – estas, para eles, são necessidades secundárias à sobrevivência e ao bem-estar de sua família, estando dentro da classificação apresentada anteriormente como ‘participações compulsórias’.

Mas, para os gestores, as crianças estavam ali com o principal objetivo de aprender, sem ampliar seus olhares para outros objetivos. Isso nos leva a perceber que, por mais que na interpretação dos gestores o programa não estivesse dando prioridade a seu objetivo central, de melhorar a qualidade da educação, para as famílias esse espaço cumpria outro papel social que não o da educação, mas o do cuidar – mais tarde falaremos um pouco desses termos ‘cuidar’ e ‘educar’. No relato dos responsáveis pelas crianças, aparece a importância que dão ao programa e o olhar que estendem a ele: as necessidades objetivas das famílias e das crianças estão diretamente relacionadas aos cuidados destas, oportunizando assim as atividades de trabalho aos familiares:

**Dona Anita:** O programa ajuda muito as crianças, as famílias, eu no caso, esses daqui, fazendo uma forcinha eles ficam aqui comigo, né? Porque a mãe deles trabalha o dia inteiro, mas tem tanta criança que saem da escola, eles ficam na rua o dia inteiro, e estando ali dentro tem alguém olhando por eles, tão fazendo uma atividade, sem contar a comida, pois em casa muitos não têm. (Entrevista com avó de uma aluna, 17 dez. 2013).

**Paola:** Eu sei que é um negócio muito bom para as crianças poderem aprender, estarem brincando, pra não ficarem na rua, pra ficarem ali, fazendo trabalho, saem da escola e vão pra ali direto. (Entrevista com tia de alunos, 18 dez. 2013).

---

<sup>45</sup>Vera, além de monitora do PME, ocupa a função de apoiadora no Programa Segundo Tempo na Escola. Em vários momentos auxiliou, na falta de monitores.

**Renata:** Tem mães que trabalham, né? E não têm onde deixar seus filhos; quando tem as creches, são muito caras, e aqui não cobra nada, né? Eles têm o café da manhã, eles têm o almoço, eles têm o lanche da tarde, antes de irem embora eles têm lanche, então acho que é isso, aí elas não gastam para deixar eles. Tem que tá cuidando, que os monitores têm obrigação de cuidar deles, né? Não é chegar e sentar e deu, tu tem que cuidar. (Entrevista com monitora e mãe de aluno, 18 dez. 2013).

Este discurso acerca de “ter onde deixar as crianças enquanto trabalham, alimentadas e cuidadas”, para muitos familiares, não estava baseado somente na forma que eles significaram essa ação, direcionando-a às suas necessidades, mas no modo como lhes apresentaram o programa inicialmente. Conforme alguns relatos, foram esses os argumentos utilizados pela coordenação e direção da Escola ao apresentaram o PME para a comunidade, de que se trataria de um espaço de proteção, longe das ruas:

**Dona Anita:** Foi a secretária que falou para mim que ia ter um tal PME, aí o professor coordenador veio e conversou que ia ser um programa muito bom, que até tiraria, não pelas nossas...mas tem muitos que ficam na rua, que iam tirar as crianças da rua, que iam tentar resgatar muitas crianças que tem por aí perdidos já, né? Aí eu inscrevi as meninas e elas participam até hoje. (Entrevista com avó de aluna, 17 dez. 2013).

Esse ‘cuidar’ apareceu muito nos discursos tanto de pais como de profissionais envolvidos no programa na Escola, e fez sempre referência ao cuidar no sentido de afastar as crianças dos possíveis ‘perigos’ da rua, assim como o cuidar para que eles estivessem bem fisicamente durante as oficinas. Esses argumentos estão presentes em diferentes estudos relacionados ao PME desenvolvidos no ambiente escolar (MOSNA, 2014; SILVA; NÓBREGA, 2013), em que o ‘cuidar’ tem papel fundamental para as famílias participantes, atribuindo-se muitas vezes um caráter reducionista ao programa.

Segundo Mosna (2014, p. 179), “O binômio educar e cuidar significa uma ação pedagógica indissociável e é a escola o tempo-espaço de educação e cuidado, na perspectiva de garantia de direitos historicamente subtraídos desses(as) estudantes.” Nos documentos oficiais da elaboração e execução do PME, está descrito que ele deveria ser uma política que articula “educação/proteção”, buscando criar oportunidades e garantias em relação ao acesso e permanência da criança na escola através da educação de tempo integral. Conforme o debate, o programa não tem a pretensão de ser uma ação paliativa, mas para que isso aconteça e ele deixe de ter seu sentido reduzido ao uso literal da palavra ‘cuidar’, por parte de seus participantes, a caminhada ainda é recente e precisa direcionar os rumos e objetivos nesse

longo percurso. Pensando o termo ‘proteção’ para muito mais que a simples tarefa de manter as crianças ‘longe dos perigos das ruas’.

Conforme o Texto Referência para o Debate Nacional,

Essa multiplicidade de funções que se atribui à escola hoje representa, de fato, um grande desafio – essa instituição se vê como educadora, mas também como “protetora” e isso tem provocado debates acerca não só de sua especificidade, mas também acerca dos novos atores sociais que buscam apoiá-la no exercício dessas novas funções e dos movimentos e organizações que igualmente buscam a companhia dessa instituição escolar para constituí-la e, talvez, ressignificá-la. Nesse duplo desafio – educação/proteção – no contexto de uma “Educação Integral em Tempo Integral”, ampliam-se as possibilidades de atendimento, cabendo à escola assumir uma abrangência que, para uns, a desfigura e, para outros, a consolida como um espaço realmente democrático. Nesse sentido, a escola pública passa a incorporar um conjunto de responsabilidades que não eram vistas como tipicamente escolares, mas que, se não estiverem garantidas, podem inviabilizar o trabalho pedagógico. (MEC, 2009, p. 17).

Essa necessidade de assumir outras demandas sociais indica que, para o processo de ensino/aprendizagem acontecer com sucesso, é necessário também dar conta de outros problemas como, por exemplo, alimentação e um espaço saudável, onde a criança se sinta bem, repercutindo positivamente em seu desempenho no aprender. E como a escola é um espaço considerado de caráter pedagógico, a criança permanece quatro horas diárias, com a ampliação da carga horária, esse encargo do ‘cuidar’ se torna ainda mais presente entre as responsabilidades da escola.

Perceber a escola como um espaço em que o cuidar e o ensinar estão entrelaçados não se apresenta como uma tarefa fácil; por ser um processo, necessita de tempo para que todos os sujeitos que pertencem a essa mudança se adaptem, discutam e aprendam a trabalhar de forma integral. Essa situação de adaptação esteve presente no campo observado, pois seus sujeitos pensam a escola como local de aprender e ensinar, mas com significados restritos, limitando o sentido de escola de educação integral:

Hoje cheguei às 9:05 da manhã no portão da escola que estava fechado, juntamente com uma mãe com seus dois filhos, batemos no portão e a vice-diretora nos atendeu. Sem olhar para mim, ela olhou para a mãe e disse que hoje as crianças não iriam entrar e participar do programa, pois já tinha passado do horário de entrada e eles deveriam cuidar para não se atrasar da próxima vez. A mãe disse que a culpa do atraso não era deles mas sim dela, e que só se atrasou pois toma remédios, mal conseguia falar com a vice-diretora, que aproveitou a ocasião para comunicar à mãe que seu filho maior, que estava em aula, foi suspenso do programa, pois havia batido em crianças

menores. A mãe, pela sua expressão, mostrou não ter conhecimento desse fato e disse que deveriam ter avisado ela, mas a vice-diretora disse que não queriam incomodá-la devido ao seu problema de saúde e a mãe insistiu que esse tipo de acontecimento ela tem que ficar sabendo antes e não somente agora que seu filho foi expulso do programa. Então a mãe pegou seus dois filhos, de mais ou menos 6 e 7 anos, e foi embora. Neste momento a vice-diretora olhou para mim e disse: “Eles acham que aqui é hotel, entra e saia hora que quer.” (Diário de Campo, 18 abr. 2013).

Exponho essa situação apresentada em campo com a pretensão aqui de mostrar que os olhares são distintos entre os segmentos e que, para o processo de ressignificação do espaço ‘escola’ como um lugar de ensino-aprendizagem, um dos elementos necessários é a aproximação dos setores – comunidade, escola, Estado –, propondo-se o diálogo constante entre eles para poder alcançar os objetivos propostos. Nesse processo, faz-se necessário entender o momento de execução, no caso do PME, colocando em prática o que até então estava apenas sugerido no papel, conhecendo o desconhecido e traçando caminhos que precisam ser percorridos. Conforme o relato do coordenador, esse caminhar em conjunto é um desafio constante na Escola:

É complicado... agora tá começando a mudar a mentalidade, mas assim ó...bem devagar, a mentalidade geral... não é só aqui na escola, é em todas as outras escolas, todo mundo comenta, o PME não é o PME, é o Programa Mais Incomodação, é o Programa Menos Educação, entendeu? E os professores têm essa ideia assim...que o aluno do PME não é aluno deles. Eles são alunos do 4º ano, bate o sinal, ele saiu da sala de aula e vai para a oficina, ele se transforma, ele não é mais aluno do 4º ano, ele é aluno do PME, aí a professora fala assim, “ah, mas na minha aula ele é ótimo”, e no programa ele não faz nada, aí tu fica assim, como é que a pessoa consegue mudar tanto, sabe... e ao mesmo tempo assim ó...não querem nem saber, é PME lá, terminou a aula joga o aluno pra lá, não se envolve, entendeu?! As professoras que realmente dão aula não se importam nem um pouco, não colaboram, inclusive às vezes até atrapalha, porque se tem reunião mais cedo, desova no PME, isso aconteceu várias vezes esse ano, eles não querem nem saber se tem pouco se tem muita gente, nunca uma professora pediu “ó precisa de uma ajuda, quer que eu faça alguma coisa?” Não... terminou ficam sentadinhas na salinha delas e não querem nem saber se tá pegando fogo, se estão morrendo. (Entrevista com o coordenador, 18 dez. 2013).

Esta mesma ideia é evidenciada na fala da diretora da Escola:

O grupo docente não abraça o ME como um projeto da Escola, a gente vê que já melhorou, porque antes eles chegavam a se queixar na cara das crianças e dos monitores “Ai, porque essas crianças do PME... são alunos delas!” Isso já mudou, bom...eu já acho que qualquer coisa que mude já é bom, claro que temos que caminhar muito ainda, assim o PME não é visto



como um integral, eles estão ali por estar, estão aí por não ter onde ficar, ou alguém que cuide deles. (Entrevista com a diretora, 19 dez. 2013).

O PME, na Escola, mostra nessas situações o descaso de alguns profissionais em relação ao movimento que realiza o programa todos os dias na Escola. Consideram-no como um incômodo, pois ‘tira’ o espaço (salas, pátio, pracinha...) das aulas do turno normal, ‘agita’ os alunos, modifica a caracterização formal da escola. Das observações, constatou-se nesse ambiente duas situações distintas: os professores que estão de alguma forma participando e auxiliando no andamento do programa, percebem ele como integrante da Escola; e os que não o projetam como parte do contexto em que atuam, transformando aquilo de que não participam em ‘apêndice’, em algo à parte do todo da Escola.

**Vera:** Eu acredito no projeto mas acho que ele tem que ser mais amadurecido.

**Pesquisadora:** Em que sentido?

**Vera:** Mais amadurecido, como eu posso te explicar...fortalecido, que as pessoas passem a acreditar mais, que não façam o que eu costumo dizer que costuma ser um depósito, uma coisa à parte, de botá aqui, de ter um lugar para ficar e comer e alguém para cuidar. (Entrevista com a monitora Vera, 18 dez. 2013).

Em referência a isso, Rosa Maria Pinheiro Mosna (2014) mostra em sua tese de doutorado, em estudo que avaliou o PME tendo como amostra 11 escolas estaduais de ensino fundamental do Rio Grande do Sul, que há uma desarticulação entre a proposta do programa e o currículo das escolas:

Pelo que se percebeu através da pesquisa, não foram realizados os movimentos para a efetivação de uma mudança curricular na perspectiva da educação integral nas escolas da amostra. Mesmo nas escolas que afirmaram ter reformulado o PPP, é evidente a manutenção do paradigma curricular tradicional, pois continua existindo um currículo formal e “ações complementares”, o turno “regular” e o “contraturno”, no qual se realizam as oficinas concebidas como “apoio metodológico” à aprendizagem das disciplinas e não como parte integrante de um currículo na perspectiva da educação integral. Nas escolas da pesquisa as oficinas são espaços de conhecimento secundarizado. Portanto, permanece uma organização curricular fragmentada com mínima ou nenhuma articulação entre os turnos: “outra escola dentro da escola”. (MOSNA, 2014, p. 173, grifos da autora).

A autora se refere a um fator que também esteve presente neste estudo: parte dos profissionais das escolas pesquisadas por ela mostrou uma visão preconceituosa em relação aos oficinairos – as disciplinas do turno ‘normal’ seriam mais importantes em relação aos temas oferecidos nas oficinas. Afirma Mosna (2014) que, para haver uma mudança

significativa, seria necessário um processo intenso de formação continuada para todos os profissionais da escola contemplando discussões em torno do PME, adequando a organização curricular às intenções da educação integral.

Sendo assim, a realização de um programa da pretensão do Mais Educação vai muito além de ter espaço, infraestrutura, materiais didáticos: é importante uma mudança em relação à concepção de educação e de formação constante.

Vera fala sobre os problemas na formação dos profissionais da educação, disse que o magistério está “RANÇOSO”, que precisa de modificações, atualizações, melhorias. Mas apesar das lamentações e problemas ela reconhece que o programa é uma boa ideia e que esta sendo construído em conjunto, como parceria entre a escola e o governo. “Estamos todos aprendendo a fazer o Mais Educação.” (Diário de Campo, 21 mar. 2013).

Em relação a isso, Nóbrega e Silva referem:

De acordo com o mapeamento realizado pelo MEC 2009, um desafio que se apresenta para as experiências em que as atividades de jornada ampliada acontecem no contraturno é o de assegurar a integração efetiva com o “turno”, evitando que se constituam duas escolas diferentes, uma para os alunos regulares e a outra para os alunos “do projeto”. (2013, p. 10).

Desde a sua formulação, a proposta centrava-se na ampliação da jornada escolar, mas com a preocupação de garantir diferentes aprendizagens, repensando o modo de organizar esse tempo na escola. Em relação a isso, Moll (2012, p. 133) aponta que “um aspecto estruturante da identidade do Programa Mais Educação é sua preocupação em ampliar a jornada escolar modificando a rotina da escola, pois sem essa modificação pode-se incorrer em *mais do mesmo*” (grifo da autora). Sendo assim, não se trata de criar novas disciplinas ou novos espaços de aprendizagem onde se reproduzirão as antigas formas de ensinar, mas que essa proposta consiga, através de estudos e planejamentos, se inserir no currículo da escola de forma diferenciada, auxiliando na aprendizagem do aluno para além do ensino formal. Neste sentido, Moll (2012, p. 139) refere:

[...] a construção da educação integral na escola de dia inteiro implica mobilizações de energias pedagógicas, disposição para um diálogo permanente entre gestores, professores, estudantes e comunidade, além de imaginação institucional, curricular e pedagógica para responder a diversidade da escola brasileira.

Portanto, há diferentes ações que passaram de projetos para políticas públicas em exercício nas escolas do País e que necessitam de um olhar atento, de constante análise e avaliação.

Este aprender a fazer o PME está repleto de significados; como vimos neste capítulo, cada segmento – familiares, gestores, funcionários, monitores – caracteriza esse espaço de forma diferente. Não procuro aqui avaliar qual a melhor forma de estender o olhar para o programa, mas sim perceber que cada um sustenta suas posições com base nas próprias experiências, condições de vida, e quando o programa é colocado em ação, em particular no que se refere às práticas esportivas, o esporte assume diferentes faces em um contexto que, sem o diálogo necessário, não consegue ser compartilhado de forma coletiva para se alcançar os objetivos propostos.

No próximo tópico, tentarei situar como se deu o trabalho dos monitores das práticas esportivas no contexto do Programa Mais Educação, seus interesses e objetivos na perspectiva de uma ação desenvolvida na Escola, como ele foi construído e absorvido nesse espaço, descrevendo o perfil desse monitor, entendendo como ele(s) significa(m) o programa e o esporte nessa Escola.

#### 5.4 DE MONITOR A CUIDADOR

O Manual do Programa Mais Educação deixa claras as características necessárias ao monitor, assim como sua função na execução das oficinas:

##### Monitores (Voluntários)

O trabalho de monitoria deverá ser desempenhado, preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas, como, por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias, agricultor para horta escolar, etc. Além disso, poderão desempenhar a função de monitoria, de acordo com suas competências, saberes e habilidades, estudantes da EJA e estudantes do ensino médio. Recomenda-se a não utilização de professores da própria escola para atuarem como monitores, quando isso significar ressarcimento de despesas de transporte e alimentação com recursos do FNDE. (MEC, 2013, p. 23).

Como mediador, o monitor, em conjunto com a direção da escola e coordenador do programa, tem como função desenvolver as atividades específicas de cada oficina, utilizando seus conhecimentos acadêmicos ou experiências adquiridas em suas vivências. Como já

relatado anteriormente, seu vínculo é estabelecido através do voluntariado, ele recebe apenas uma ajuda de custo para alimentação e transporte, que pode totalizar no final do mês até 300 reais, para cada oficina desenvolvida. Há monitores que organizam seus horários para trabalhar em uma ou mais escolas na monitoria de oficinas dentro do PME, o que é permitido desde que não interfira nos horários e no bom andamento delas. A especificidade de cada oficina está descrita no Manual do Mais Educação, deixando-se claro qual é o papel de cada monitor dentro dessa ação – por exemplo, a oficina de esporte e lazer está baseada em práticas corporais, lúdicas e esportivas, enfatizando o resgate da cultura local, bem como o fortalecimento da diversidade cultural:

As vivências trabalhadas na perspectiva do esporte educacional devem ser voltadas para o desenvolvimento integral do estudante, atribuindo significado às práticas desenvolvidas com criticidade e criatividade. O acesso à prática esportiva por meio de ações planejadas, inclusivas e lúdicas visa incorporá-la ao modo de vida cotidiano. (MEC, 2013, p. 19).

Na Escola ora investigada, o programa possuía seis oficinas; portanto, a necessidade de seis monitores. Os monitores referidos neste estudo foram os seguintes: o monitor da oficina de práticas esportivas; a apoiadora do Programa Segundo Tempo, que hoje se insere no contexto do PME; a monitora da oficina de recreação, que trabalhava no mesmo dia da oficina de práticas esportivas, revezando as turmas; e a monitora da horta<sup>46</sup>. Cada dia as crianças deveriam ter duas oficinas diferentes, uma hora e 30 minutos para cada uma delas, totalizando 3 horas de oficinas, mais 4 horas de aula no turno normal e 1 hora de almoço (intervalo), permanecendo assim 8 horas diárias na Escola. O funcionamento das oficinas no início das observações de campo, em março de 2013, acontecia com revezamento de turmas; devido ao número de alunos inscritos, eles foram divididos pela gestão do programa em dois grupos. As minhas observações começaram a ser realizadas na terça-feira, mas no decorrer do ano esses horários foram se alternando pela mudança de monitores – a Escola tinha que se adaptar a cada saída e entrada de novos monitores. Os alunos eram divididos em duas turmas e cada uma tinha um período de recreação e outro de práticas esportivas.

À medida que o número de crianças participantes efetivamente do programa foi diminuindo, os monitores resolveram juntar as turmas e desenvolver um só trabalho. Segundo relato do coordenador, essa decisão não foi de comum acordo, pois o coordenador, quando

---

<sup>46</sup> Eu não acompanhei o trabalho dessa monitora no que se refere à oficina de horta; ela participou da pesquisa pois estava presente na oficina de práticas esportivas quando faltava o monitor responsável e também para acessar o trabalho no pátio, sendo este um acordo entre ela e a direção da Escola.

estava presente, deixava clara a importância de dividir e trabalhar com grupos menores, cada oficina dentro de suas especificidades; mas como ele não se fazia presente às tardes, pois ministrava aula, ficava difícil acompanhar o trabalho dos monitores: com o tempo, foi dando-lhes determinada liberdade e autonomia em relação a como desenvolver as atividades.

A faixa etária dos monitores participantes da pesquisa variou de 19 a 62 anos. Nenhum deles possuía formação acadêmica completa, o grau de escolaridade também se mostrou diversificado. Uma das monitoras participantes da pesquisa sabia apenas escrever seu nome, outros tinham o ensino fundamental completo, outros ainda possuíam o ensino médio completo e terceiro grau incompleto. A monitora e apoiadora do Programa Segundo Tempo iniciou Pedagogia, cursou dois anos mas, segundo ela, teve que deixar a universidade por problemas financeiros. Outros monitores eram estudantes de graduação nos cursos de Pedagogia, Letras e História, mas com estes não tive contato pois suas oficinas aconteciam em outros dias e horários aos das práticas esportivas.

Durante o período em que estive presente no programa, a rotatividade dos monitores foi grande, em todas as oficinas. Foram três monitores de práticas esportivas no período de um ano. O primeiro era um rapaz de 19 anos, que permaneceu de março a julho de 2013, saindo da monitoria pelo fato de ter ingressado no curso de graduação em Educação Física e não conseguir mais conciliar seus horários com os do PME. Foi o monitor que mais permaneceu no programa naquela Escola e que, de certa forma, mostrou maior intimidade com o esporte, jogava basquetebol para um clube de Porto Alegre, recebia o bolsa atleta, uma ajuda de custo para atletas. Depois da saída desse monitor, o programa teve uma parada de três semanas para se reorganizar e providenciar novos monitores – havia somente três monitores, um deles, o de esporte, em atividade, dando conta de todos os horários das oficinas. Com a saída desse monitor, o programa não teve como sustentar a continuidade das oficinas com apenas duas monitoras para seis oficinas.

Depois de duas semanas, o PME voltou a funcionar com novos monitores, mas a pessoa interessada em assumir a monitoria do esporte desistiu depois de uma semana de atividade, simplesmente não apareceu mais na Escola, sem deixar explicação do motivo da desistência, ficando a oficina sem monitor novamente. Após três semanas, surgiu um candidato à vaga. O rapaz, que assumiu a função em setembro e foi até início de dezembro do referido ano, tinha 26 anos, morava na comunidade e era pai de aluno da escola, participante do PME. Conforme seu relato, foi convidado a preencher a vaga pela diretora, já que estava desempregado há alguns meses.

De forma geral, alguns monitores tinham experiências que puderam compartilhar nas oficinas que atuaram, e outros, mesmo sem experiência, foram convidados a ocupar a vaga por necessidade de a Escola ter alguém que estivesse com os alunos nos horários durante a semana. Isso se deu devido à grande rotatividade dos monitores; não permaneciam muito tempo no programa pois para eles o trabalho nas oficinas era um ‘bico’<sup>47</sup>, uma fase transitória até encontrar um trabalho melhor remunerado.

Conversei com duas mães sobre a parada do programa e uma delas disse que no ano anterior o programa também havia parado, e que segundo elas, ali sempre acontecia isso, “quando o programa parece que está evoluindo, ele acaba”. Perguntei a elas se sabiam do motivo pelo qual havia acabado, então me falaram que foi pela falta de monitores e que seria sempre assim, pois como afirmou uma mãe: “só trouxa trabalha pelo valor de 300 reais, que o governo paga”. Pergunto se sabia notícias em relação à reabertura do programa, então a mesma mãe me olha e diz: “só se arrumar outros trouxas que trabalhem por esse valor”. (Diário de Campo, 12 jun. 2013).

Nesse tempo de imersão no campo, o contexto mostrou que o voluntariado, nessa realidade, possui outras concepções e que não é compreendido na íntegra de seu conceito dentro do programa, conforme lei já citada. Por mais que o programa caminhe para a possibilidade e o desejo de trazer o saber da comunidade para dentro da Escola e que, ao sentir a Escola como parte da comunidade, esta deva se inserir e auxiliar nesse processo de ensino-aprendizagem, a Escola e a comunidade acreditam que esse trabalho de monitoria deveria ser realizado por pessoas qualificadas e bem remuneradas:

300 reais por mês é uma piada, tem a questão que não tem vínculo empregatício, que é uma ajuda de custo, de alimentação, mas acontece que ninguém trabalha de graça, no fim a pessoa acaba, se ela arruma outra coisa que paga 500, 600, 700, ela vai, entendeu? Não tem ideal que segura a falta de grana, e outra, o nosso público é difícil! São crianças problemáticas que já vêm com um quadro de casa, assim, de rejeição, de briga, de falta de tudo, entendeu? Então, pô, tu chega aqui, enquanto material, isso a gente tem, tem sala, tem colégio que não tem sala, nosso espaço físico tem, nós temos três salas, tem a horta, tem o pátio, então nosso problema não é espaço físico, o problema é o grande fluxo de monitores e, bah, nosso público é danado. (Entrevista com o coordenador, 18 dez. 2013).

Esse problema não é específico da escola pesquisada, ele aparece em diversos relatos de experiência e análises em torno do Programa Mais Educação no País. São as queixas mais

---

<sup>47</sup> Essa expressão foi muito utilizada pelos sujeitos participantes da pesquisa durante o estudo, que significou, neste espaço, trabalho temporário.

recorrentes, em relação à dificuldade em executar e dar continuidade às oficinas oferecidas nas escolas, a grande rotatividade de oficinairo/ monitor e a pouca, se não ausente, formação específica para assumir o cargo.

Um estudo realizado recentemente na rede estadual de educação do Rio Grande do Sul (11 escolas foram selecionadas como amostra para estudo mais aprofundado) mostrou que “[...] para 73% dos coordenadores o fato dos oficinairos serem ‘profissionais’ de fora da escola, associados ao baixo valor pago a eles, acarreta uma rotatividade bem acentuada entre os oficinairos, prejudicial para o desenvolvimento do programa.” (MOSNA, 2014, p. 138). O estudo destaca também que todo o grupo de trabalhadores das escolas, assim como os próprios monitores/oficineiros, não concebe o trabalho dos oficinairos como um trabalho voluntário, pela remuneração recebida, mas sim como uma atividade de baixa remuneração, o que leva à rotatividade, sendo que os oficinairos, em sua grande maioria, só aceitam essa função pois estão desempregados, e permanecem no programa até encontrar um trabalho com vínculo empregatício e melhor remuneração.

Essa situação de escassez de monitores se estendeu na Escola por todo o tempo da pesquisa. Sendo assim, a primeira preocupação demonstrada pelos gestores da Escola era a de ter alguém que assumisse a vaga, tornando-se secundária a experiência necessária para trabalhar com a área. Essa ordem existia pelo fato de o programa estar acontecendo, as crianças indo para a escola – a formação ou experiência para ensinar algo não se coloca como primeira necessidade, mas sim ter alguém para estar com eles nesse horário diferenciado.

Perguntei ao monitor da oficina de esporte o que ele iria fazer com as crianças neste dia e ele respondeu: “não sei, é a terceira aula com as crianças, eu nunca havia trabalhado com isso”. Explicou que veio resolver um fato sobre o filho dele que estuda na escola e como estava desempregado perguntaram a ele se não queria trabalhar no programa e ele prontamente aceitou “então eu já fiquei no mesmo dia cuidando das turmas do programa”. Comentou que trabalhava como eletricista mas que seu último emprego era na área de venda de celulares e que nunca imaginou trabalhar com educação. Relatou também que o coordenador estava afastado e ele não tivera nenhuma orientação de como proceder durante as oficinas. Perguntei a ele quais eram as crianças participantes do PME que haviam vindo aquele dia, ele não soube responder, disse que estava ali para “cuidar das ‘crianças’ que estavam no pátio”. (Diário de Campo, 21 ago. 2013).

Essa dificuldade de conseguir e manter os monitores no programa nesta Escola não se deu somente pela baixa remuneração, mas também pela forma segundo a qual outras escolas estavam organizando suas oficinas. Conforme relatos de alguns monitores e do coordenador, existem escolas que, em vez de oferecer a oficina duas vezes na semana de forma intervalada,

eles colocam os horários do monitor todos em um mesmo dia, assim ele pode trabalhar em outras escolas e receber no final do mês mais que 600 reais mensais através do trabalho como oficinairo. Assim, muitos oficinairos só trabalhavam em escolas que tinham essa forma de organização, conforme o relato da monitora Vera:

[...] os monitores se transformaram em uma ‘máfia’, tem escolas que pegam os monitores uma vez somente por semana e pagam o valor dos 300 reais, sendo que eles deveriam ir pelo menos duas vezes na semana, mas aí condensam as turmas para esse monitor neste dia. Os monitores estavam escolhendo as escolas que fazem esse tipo de ‘arranjo’. Só que aí as escolas que fazem isso estão escondendo informações das coordenadorias, pois o programa assim não acontece todos os dias, condensa as oficinas em 3, no máximo 4 dias e não nos 5 dias como diz as normas do programa. Aquelas escolas que fazem corretamente a distribuição das oficinas durante a semana possuem maior dificuldade em conseguir e manter seus monitores. (Diário de Campo, 21 mar. 2013).

O Manual Operacional do Mais Educação, em muitos momentos em suas orientações, deixa clara a quem lê a possibilidade de flexibilização da execução das oficinas do programa nas escolas, conforme suas necessidades e realidades. É isso que muitas escolas têm feito, ‘têm se adaptado’ para suprir as dificuldades que surgem no decorrer do desenvolvimento do programa, encontrando caminhos para conseguir desenvolver suas atividades. A pergunta que surge neste caso é até onde se pode flexibilizar as normas do programa? Isso está sendo respondido conforme a interpretação de cada escola e seus gestores: algumas caminham com maior entusiasmo para as mudanças em prol de si mesmas, enquanto outras ainda se sentem tímidas e receosas em ‘ultrapassar’ esses níveis de flexibilidade colocados no plano federal.

Ao mesmo tempo que é indispensável a flexibilização das ações do programa, pela diversidade de realidades encontradas pelo País afora, é necessário ter cuidado sobre em relação a que e de que forma são feitas essas mudanças no plano geral, pois, como qualquer outra ação pública, esta é passível de ser fiscalizada e avaliada não só pelos órgãos competentes, mas também pela própria comunidade escolar. Existem outros problemas que são causados pela escassez de monitores, pois, na tentativa de preencher as vagas destinadas a esse trabalho voluntário, para além da falta de experiência e a continuidade do trabalho ‘pedagógico’, pode haver maiores prejudiciais consequências – como o preenchimento da vaga para monitor se dá, na maioria das vezes, em caráter de urgência, não se tem o tempo necessário para saber que pessoa está assumindo a vaga para trabalhar com crianças de diferentes faixas etárias, podendo-se, em casos mais extremos, colocar em perigo a integridade das crianças. Foi o que aconteceu na Escola em estudo no ano anterior ao da



pesquisa, e a direção vigente na época foi conivente com a situação, aceitando até os extremos, pois um aluno foi agredido e outros oprimidos pela presença e ameaças de um monitor:

**Pesquisadora:** Esse monitor tinha antecedentes criminais? Como ele entrou na monitoria? A antiga diretora era a mãe dele, é isso?

**Diretora:** Ele era drogado e ex-presidiário, ela colocou ele aqui porque queria ele debaixo dos olhos dela, ele ficou todo o 2011, eu só consegui presenciar a agressão em 2012, portanto ele agrediu as crianças ao longo de um ano e meio...

**Pesquisadora:** Verbalmente?

**Diretora:** Não! Fisicamente! Verbal tu não tem noção do que ele dizia, ele contava as aventuras do presídio para as crianças, então ele intimidava uma comunidade inteira, a comunidade realmente tinha muito medo dele, porque ele ameaçava falando que conhecia e tinha relações estreitas com pessoas do presídio central, era uma tensão constante. Quando eu entrei, no meio de 2012... caí de paraquedas, uma semana eu estava em sala, na outra eu era vice-diretora... então aí eu comecei a tomar contato com o que estava acontecendo, porque eu circulava na escola, fui me horrorizando, só que na minha frente ele nunca fez nada, porque ele não era burro, aliás ele era um menino muito inteligente, e as crianças, com medo, iam se fechando, eu dizia para elas assim: “vocês têm que me chamar, que eu preciso ver, eu preciso ter pessoas que vejam, porque vai ser um embate com a diretora”, então parecia que o pessoal estava esperando que acontecesse alguma coisa, e assim, com uma diferença de três dias, na quinta-feira ele agrediu duas meninas, inclusive em uma ele deixou as marcas dos dedos dele no braço da menina, que a menina era muito magrinha, e ele era um rapaz de cerca de 1,80 de altura com 120 kg, a outra menina ela foi segurada por ele para que outro menino batesse, bem como fazem no presídio. Nós chamamos a mãe, fizemos ata das duas meninas, a outra mãe ficou com medo. Para nossa surpresa, isso aconteceu em uma quinta-feira, na sexta-feira fui à CRE, na segunda-feira ele agrediu um menino, só que todas as funcionárias viram e a orientadora, então houve testemunha, ele pegou o menino, apertou, jogou contra parede, um menino do 4º ano, disse horrores para o menino, palavras horríveis que jamais se diz, meu Deus!... ainda mais para uma criança, dentro de uma escola, e aí foi que nós registramos ata dentro do SOE com todas as pessoas envolvidas, o professor estava em aula, o professor coordenador, ele foi chamado, a diretora não estava no momento, como ela nunca estava, e foi a oportunidade, que eu sempre digo que foram os anjos. O menino graças a Deus não se machucou muito, mas aquilo ali era um problema, aquele rapaz ia matar alguém aqui dentro, ele enforcava as crianças, ele estrangulava assim, deguelava, imagina uma pessoa grande apertando com umas mãozotas, assim ó, foi um horror, até que ele saísse. (Entrevista com a diretora, 19 dez. 2014).

Acredito que esse caso foi atípico em relação às pessoas que se candidatam à vaga de monitoria, mas serve de alerta: há que se tomar determinados cuidados ao contratar pessoas da comunidade em geral, que muitas vezes não são da comunidade escolar, e em relação às quais

nem as famílias nem a escola possuem referência, das quais não se conhecem as intenções ao entrar no cargo.

Durante o ano em que realizei minhas observações na Escola, em momento algum presenciei uma situação de agressão física por parte dos monitores que ali estavam, mas houve uma situação semelhante com um monitor de capoeira (eu não acompanhei essa oficina). Segundo as crianças e outra monitora, esse monitor intimidava as crianças com sua forma autoritária de agir, dizendo que era militar e que as crianças deveriam dar seu máximo durante as oficinas. Conforme os relatos, ele forçava as crianças fazerem exercícios extenuantes quando não conseguiam realizar corretamente movimentos da capoeira, como castigo de sua ‘incapacidade’. Tendo conhecimento do fato a diretora pesquisou sobre esse sujeito e descobriu que ele nunca tinha sido militar e que já havia sido convidado a se retirar de outra escola pela mesma reclamação, por ser extremamente severo durante as atividades da oficina de capoeira. Felizmente, nessa situação, não houve maiores consequências pois, ao estar ciente do acontecido, a diretora no mesmo momento pediu para que o rapaz se retirasse da função de monitor da Escola.

Essa dificuldade em encontrar monitores engajados em prol dos objetivos do programa, e ter contratado monitores que acabaram oferecendo riscos às crianças, se estendeu como preocupação aos familiares, influenciando na decisão em manter ou não as crianças participando das atividades do programa na Escola:

**Dona Anita:** É assim como eu estava lhe dizendo, o que dificultou mais para as crianças é essa muita troca de monitores, eles trocam muito, às vezes tem pessoas que passam um pouco de dúvida para a gente.

**Pesquisadora:** Em que sentido ‘dúvida’?

**Dona Anita:** Como já teve no ano passado, era filho da diretora passada, ele era violento da maneira dele de falar, de se expressar, as crianças tinham um pouco de receio dele, não sei se era verdade, que as pessoas falam demais, mas tinha uns boatos assim que ele tinha sido envolvido com coisa de drogas, diziam, né? A gente tinha um pouco de receio. (Entrevista com vó de aluna, 17 dez. 2013).

A escolha dos monitores era realizada nessa Escola com base em uma entrevista com o(a) candidato(a). Quando aprovado(a) para o cargo de monitor(a), recebia um superficial treinamento: uma pasta com algumas sugestões acerca de como trabalhar, de atividades conforme a área da oficina, orientações de como tratar as crianças e as regras gerais da escola, como deveria agir no trato com as crianças. Terminada essa etapa, que não se estendia para além de um encontro, caso preenchesse os requisitos básicos, a pessoa selecionada poderia começar no mesmo dia. Nesse contexto, a gestão conhece o monitor superficialmente e vai

percebendo se fez uma boa escolha ou não no decorrer do tempo em que o(a) monitor(a) permanece no cargo. Esta sistemática, para além do que já foi relatado, também dá margem para a escola receber indivíduos que querem apenas a ajuda de custo, sem se importar muito com a organização e execução das oficinas, o que compromete e às vezes inviabiliza o trabalho pedagógico que deveria estar sendo desenvolvido pelos monitores.

Ao mesmo tempo, se, por um lado, não se tem o retorno esperado em relação aos objetivos do programa, a demanda de melhorar a qualidade da educação, por outro lado, estendendo um olhar otimista sobre esses monitores, percebemos que a maioria cumpre outra função não menos importante, que é o ‘cuidar’. Apesar de eles não possuírem a experiência e o conhecimento para atuarem diretamente com as áreas em suas oficinas, exercem outro tipo de função, que nos parece ainda superficial em relação às exigências da proposta, mas que se integra aos seus objetivos gerais.

Os monitores que passaram pela oficina de práticas esportivas mostraram, quanto à função de cuidar, o sentido de não deixar que as crianças e jovens brigassem e se machucassem, interferindo ativamente ou apenas mostrando-se presentes naquele espaço. Assim, o ‘estar’ com as crianças já significava participar de um processo de formação desses sujeitos. Por mais que esse olhar para as crianças se mostrasse na maior parte das vezes limitado, verifica-se que muitas não recebiam essa atenção da família.

Durante nossa conversa, o coordenador relatou que as crianças têm o comportamento agressivo pois sofrem o descaso em casa, falou que quando retorna no final do dia para sua casa, no caminho, ao passar pela comunidade, escuta os gritos de algumas mães, disse que os pais não conversam e sim gritam com seus filhos. Apontou para um menino que se mostrou bem agitado, e contou que sua mãe enlouquecera depois que o filho mais velho se envolveu com drogas, chegou ao limite de pegar o filho de 16 anos amarrar no sofá e colocar fogo, parece que o menino conseguiu sair e nada de mais grave lhe acontecera, mas o filho mais novo assistir a toda a cena. A mãe deles está internada em tratamento com problemas psicológicos, e a escola é o único lugar que esse menino é assistido, que ali é o único lugar que lhe dão carinho, atenção e que mostram outra perspectiva de vida. (Diário de Campo, 4 abr. 2013).

A oferta desses programas e projetos sociais em que a criança permanece mais tempo na escola, para além do aprender, possui outros objetivos importantes. Mas precisamos ter cuidado para não cair em uma visão reducionista do programa; o PME é uma política pública que deve articular a educação e proteção, como afirma o ECA. Para além da responsabilidade de proteção, precisa garantir a permanência dessas crianças na escola e a conclusão da

educação básica, com o máximo de experiências e vivências que esse espaço possa oferecer com qualidade.

Alcançar esses objetivos se mostrou um tanto distante na Escola pesquisada, pela forma como estava direcionado o PME. A maioria dos monitores com que tive contato na Escola não possuía experiência alguma em relação à oficina com que se propunha a trabalhar, mas sabia que deveria ‘monitorar’ as crianças e se mostrar empenhado nessa função, pelo menos nas primeiras semanas, durante o processo de conhecer os alunos e sua realidade, estabelecendo diferentes vínculos. Esse envolvimento dos monitores com os alunos chegou a extremos, alguns eram chamados de ‘Pai’ e outros eram claramente malquistos pelos alunos, tornando-se foco de suas piadas e ironias.

Alguns monitores que ali estavam, na tentativa de estabelecer com o grupo uma relação de respeito, repreendiam alguns alunos em determinadas situações, os quais, ‘desautorizados’ em relação aos outros, ameaçavam os monitores e o coordenador. Ser monitor nessa realidade também mostrou ser desafiante; alguns monitores ficaram expostos a ameaças verbais e físicas, tendo que aprender também a lidar com situações difíceis em seu cotidiano de trabalho:

**Vera:** Ontem estava a polícia aqui na escola, tirei um punhal e um estilete da mão de aluno.

**Renata:** Eu sei bem para quem era aquele punhal. Você sabe para quem era, né? Era para você.

**Vera:** Não! Ele me ameaçou, mas esse punhal era para o coordenador, esse também tá prometido. Tem sempre muito problema para resolver, essa semana estava cheia de pepinos, estou mais na direção com os alunos, apagando os incêndios, do que com eles nas oficinas, até ameaçada de morte já fui, estou prometida, mas eles sabem que eu não tenho medo. (Diário de Campo, 28 ago. 2013).

O bairro a que a Escola pertence é um tanto violento, as crianças estão diariamente expostas a situações em que o gritar, brigar e agredir se colocam para eles como a melhor forma de se proteger, de se impor sobre a situação – e durante a oficina não era diferente. Foi possível perceber que os alunos, principalmente os mais velhos, tinham uma reputação a zelar sobre os demais, independentemente de menina ou menino, e faziam isso com muita propriedade dentro e fora da Escola. Quando, no programa, de alguma forma, lhe tiravam essa autoridade e mostravam que ali era um espaço de todos, que não existia um ‘dono’, se tornavam agressivos tanto verbal como fisicamente. Em meio a tantos problemas, manter o grupo de alunos focado nas atividades pedagógicas era realmente um desafio diário para os monitores dessa Escola.

Sendo assim, o cuidar se colocava como prioridade, restringindo o papel do monitor a afastar as crianças de brigas; e, em meio a uma ou outra calmaria, se houvesse ‘tempo’, eles trabalhavam com algumas atividades pedagógicas – passando, em seu período de trabalho nas oficinas do programa, de monitores a cuidadores.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: interpretando as interpretações

[...] o Programa em sua proposta é maravilhoso, eu acho que o gerenciamento da prática, eu digo assim em termos políticos, quem é responsável por isso, por exemplo... na CRE mesmo é só papelada, a SEDUC ainda tem uma pessoa que tem contato com Brasília que a gente ainda consegue falar né, mas eu acho que o próprio MEC não tem noção de como funciona, acho que não, nós tínhamos que ter esse retorno, entendeu?! Eles tinham que vir aqui nos perguntar, ou fosse por email, ou fazer uma reunião com videoconferência e perguntar como é que acontece o PME na sua escola, eu acho que eles tinham que saber como é que é, não existe um retorno, “diretora dá um jeito, te vira”, é isso que eles dizem [...] (Entrevista com a diretora da Escola, 19 dez. 2013).

O meu desejo de estudar, compreender e fomentar as discussões em torno das políticas públicas desenvolvidas na área da educação existe desde muito antes de estar inserida na Escola como coordenadora do PME. Os mais de dez anos de experiência no ensino público como professora de Educação Física me remeteram a diferentes questionamentos em relação às ações do governo na busca da melhoria na qualidade de ensino. Trabalhar em situações precárias, com falta de infraestrutura, materiais didáticos, em ambientes de vulnerabilidade social – essa realidade vai muito além de quatro paredes e um quadro negro da sala de aula. O que fazer? A quem recorrer? O questionamento da diretora da Escola pesquisada me remeteu aos meus questionamentos e, de certa forma, à sensação de abandono que temos quando estamos em uma realidade como essa. Sei que esta pesquisa não tem o poder de mudar todas essas más condições, provavelmente nem chegará às autoridades responsáveis pelas ações públicas, mas que tenha a possibilidade de contribuir para que nós, profissionais da área, reflitamos mais sobre a forma como estamos participando dessas ações, reivindicando melhorias no sistema de ensino. Pelo esforço de muitos profissionais da educação, ele começa a mostrar resultados positivos, mas apresenta um longo percurso, repleto de percalços.

A experiência como coordenadora do PME em minha antiga escola me trouxe, em muitos momentos, essa sensação de não ter a quem recorrer, quando me via mediante problemas de execução do programa, que em sua proposta se mostra maravilhoso, como afirma inclusive a diretora em seu depoimento, mas do qual, no momento em que é apresentado à realidade da escola pública, na periferia, em um bairro qualquer, de uma cidade qualquer, de um país da dimensão do Brasil, desaparece a beleza – acaba se colocando como mais um problema para dar conta em uma realidade que já tem em seu cotidiano o desafio de transformar esse espaço repleto de incertezas relacionadas ao ‘ensinar’ em um espaço para o ‘aprender’.

E foi este o foco desta investigação: entender qual é o uso que se faz da política pública de ampliação do tempo da criança na escola, no PME em especial, como as pessoas significam o esporte nesse contexto. Para isso, busquei conduzir esta pesquisa tendo como objetivo **compreender quais são as articulações existentes entre as apropriações e perspectivas construídas a partir das práticas esportivas desenvolvidas pelas crianças, jovens, monitores, família e gestores no Programa Mais Educação em uma escola estadual de Porto Alegre (RS).**

Para isso, utilizei-me da etnografia, em que encontrei uma forma de fazer pesquisa acompanhando, vivenciando, sendo envolvida pelo universo estudando. Para muitos pesquisadores, essa forma pode ser ‘insegura’ no sentido de comprometer os dados da pesquisa pelo envolvimento do pesquisador com seus interlocutores, mas digo que os dados construídos em meu campo só foram passíveis de interpretar com essa proximidade que tal metodologia oferece. Sabemos que não existe pesquisa neutra; mesmo o pesquisador que fizer um estudo baseado só em referenciais teóricos vai colocar sobre ele seu olhar, suas vivências, seus ideais – querendo ou não, seduzimos e deixamos-nos seduzir neste processo. Sendo assim, esse olhar de ‘perto e de dentro’ deu-me subsídios para melhor compreender e interpretar os dados construídos em campo.

O tempo em campo, os relatos e ações dos participantes levaram-me a perceber que o PME, nessa Escola, não foi uma ação planejada e desejada pelo grupo de profissionais e a comunidade escolar. O programa surgiu como uma ação do governo visando à melhoria da qualidade da educação, priorizando as escolas com baixo IDEB, que atendem grupos sociais que em algum momento da história foram privados do acesso a estrutura de oportunidades sociais, econômicas e culturais que deveriam ser providas pelo Estado a toda a população.

Neste sentido, não houve um estudo, um planejamento que antecederesse a implementação do PME, para mostrar o quão importante era o trabalho desse grupo – no sentido de entender o programa como parte integrante do currículo, como uma oportunidade de repensar a forma de ensinar. A meu ver, esse foi o pontapé inicial para que cada participante e integrante dessa Escola e comunidade pensasse e significasse o programa de uma forma particular, não construindo no coletivo os rumos que deveriam seguir. Isso não significa que, se o PME fosse pensado no coletivo, não teriam as pessoas as interpretações subjetivas em relação ao programa – mas quem sabe não o veriam como “mais incomodação”, “depósito de criança”, “hotel”, e sim como um espaço de crescente aprendizagem do grupo de profissionais da educação e de seus alunos.

As diferentes significações em torno do programa se estenderam a todos os setores que mediavam a execução dessa ação. Esses olhares estiveram presentes e permearam os resultados encontrados nesta pesquisa, sendo um deles a ausência do esporte. Entender a operacionalização do Programa Mais Educação, assim como sua inserção na Escola pesquisada, deu-me subsídios para melhor compreender que as relações entre formuladores dessa ação e a prática executada e relatada pelos atores no extremo da implementação promovem encontros e desencontros, apesar de o programa ser desenvolvido em um espaço que tem em sua proposta objetivos em comum.

Neste processo de reflexão, percebi que, independentemente do campo destinado à ação ou do público que esta irá atingir, o processo de implementação e seu sucesso dependerão muito da forma como chegarão à realidade proposta. Assim, o planejamento, a formação dos agentes que efetivarão essa ação, a forma como e em que condições ela será conduzida (recursos financeiros, humanos, infraestrutura disponíveis), desde a sua elaboração até sua implementação, são fundamentais para direcionar os resultados. Ter ciência dessas características estruturais possibilita não apenas uma melhor eficácia na execução das tarefas, como também uma compreensão mais ou menos precisa dos implementadores acerca da política e de possíveis mudanças tidas no decorrer do processo.

A breve retomada histórica das discussões em torno da educação de tempo integral, feita no início deste estudo, foi importante para que eu pudesse compreender esse processo que vem de longa data na tentativa de melhoria na qualidade de ensino do País e que se intensificou nas últimas décadas. Contextualizaram-se as diferentes ações públicas que tiveram início tímido e foram, aos poucos, sendo concretizadas em documentos oficiais e, mais tarde, efetivadas no chão das escolas.

Ao tratar do programa e sua organização, tanto geral como de efetivação na Escola em pesquisa, trouxe para o debate elementos que estavam inseridos no processo de execução do programa no cotidiano da Escola. Foi nesse momento que percebi que, por mais que já tivesse participado de uma experiência de implementação do PME em minha antiga escola, o processo que estava presenciando ali era totalmente novo, exercitando pois a minha compreensão do familiar que, aos poucos, foi se mostrando exótico.

Os encontros e desencontros entre os setores dessa Escola, ocorridos desde a implementação em 2011, deram corpo, durante esses 3 anos de programa, a diferentes interpretações em relação aos significados estendidos à ação do PME. Para o grupo docente que não participava da gestão do programa, este se apresentava como atividades extras desconectadas da proposta curricular, um ‘à parte’ que a Escola oferecia a seus alunos. Pude



perceber que essa visão foi, conforme os relatos, se modificando, mas que, ainda, o PME não é visto como possibilidade de debater a educação integral na Escola. Quanto à participação e significados estendidos pela comunidade escolar ao programa, vários propósitos foram identificados, mas o mais evidente verificado durante esse um ano de pesquisa foi o de se ter um espaço para deixar os filhos para que fossem assistidos e alimentados. Raras foram as ocorrências nos depoimentos em que apareceu a importância em ter esse espaço como mais uma possibilidade de aprendizagem. Uma das coisas que se relacionou a isso foi a falta de participação, envolvimento e ação no âmbito escolar por parte da comunidade, sugerindo que as famílias possuem uma visão limitada das ações públicas e que esperam apenas solucionar, através delas, seus problemas imediatos, como assistência e alimentação, não projetando na educação integral, por exemplo – direito assegurado por lei.

Em relação à gestão da Escola, o programa se apresentava com as seguintes leituras: novas possibilidades para as crianças e jovens aprenderem; maior injeção financeira através da verba destinada à Escola, auxiliando na compra de materiais didáticos, assim como na oferta de refeições para as crianças durante o tempo que permaneciam na escola. Para além dos pontos positivos, os interlocutores, em seus depoimentos, apontam para grande rotatividade dos monitores, justificada pelo trabalho voluntário, o que não possibilita a continuidade das ações, perdendo-se qualidade no trabalho oferecido; apareceram também abandono e diminuição de crianças e jovens em relação ao programa, conseqüentemente diminuindo a verba destinada à Escola, que é contabilizada pelo número de alunos inscritos. Segundo o relato da diretora, houve no início, em 2011, 250 crianças inscritas e no decorrer dos anos esse número foi diminuindo drasticamente: em 2012, foi para 150; e no ano de 2013, para apenas 100 inscritos, sendo que metade participava efetivamente das atividades do programa. Seria interessante realizar um outro estudo para verificar os motivos das desistências desses alunos, além dos citados nesta pesquisa – segundo a diretora, não houve tempo para investigar os motivos das desistências.

Dos monitores que participaram da pesquisa, em especial os envolvidos na oficina de práticas esportivas, a maioria aceitou o cargo por estar em desemprego, ou em aposentadoria – estendendo importância à ajuda de custo oferecida pelo trabalho voluntário, que se caracteriza como um auxílio na renda familiar. Conforme seus relatos, a maioria não conhecia o programa em sua íntegra. No momento em que aceitavam a função de monitor, não tinham formação sobre o programa e sua proposta, recebendo apenas instruções acerca de qual seria a sua função nesse espaço e como deveriam tratar as crianças. Identificado esse olhar, fica mais fácil entender por que determinados monitores estenderam às crianças um olhar apenas de

cuidar e não de um direcionamento pedagógico que buscasse a integração entre ‘educar e proteger’, como sugerido na proposta do programa.

Partindo dessa multiplicidade de olhares, trago o esporte para o debate refletindo sobre a concepção e interpretação que cada mediador do programa apresentou em relação a ele no espaço escolar, mostrando que em momento algum elas se mostram homogêneas – existe, sim, uma diversidade na forma de significá-lo.

No caso das oficinas de esporte, o coordenador deixava livre ao monitor a escolha da modalidade, mas na perspectiva de que o esporte fosse algo dado, pronto, que não exigia um conhecimento e planejamento prévio que viabilizasse o trabalho pedagógico. Dessa forma, o esporte era ofertado pelo programa mas não garantia os objetivos nele propostos: o acesso de todas as crianças à sua prática na perspectiva do lazer, como vivência lúdica, respeitando as individualidades, a criatividade, a liberdade de participação, viabilizado como elemento promotor da integração entre os participantes. Coloca-se, pois, o debate já existente em torno das crenças envolvendo a inserção do esporte em muitos programas e projetos sociais sob um olhar positivo: ele indiscutivelmente oferece algo ao praticante.

Esta análise buscou ampliar o olhar para o esporte, sem atribuir apenas valores positivos ou negativos, mas diferentes significados a ele associados pelos seus praticantes, de forma heterogênea. Essa diversidade de olhares permitiu-me entender os caminhos pelos quais o programa foi conduzido nesses três anos de trabalho, em especial durante aquele em que estive em campo, possibilitado refletir sobre a ‘ausência do esporte’ como um dos resultados dessas diferentes significações. Busquei, para isso, a todo momento tecer relações com os demais setores que envolviam desde a organização até a efetivação dessa prática na Escola. Isso permitiu identificar dificuldades, para além das citadas anteriormente, que estavam diretamente relacionadas à ausência do esporte: a grande rotatividade dos monitores e a falta de formação específica e domínio de turma (direcionamento pedagógico), fazendo com que, em muitos casos, as crianças demonstrassem resistência à realização das atividades propostas, quando estas aconteciam. Dessa forma, os monitores mostravam-se desmotivados e seu papel se restringia, em grande parte das vezes, a afastar as crianças de brigas; em meio a essa rotina construída, de vez em quando, trabalhavam com as atividades pedagógicas, passando, em seu período de trabalho nas oficinas do programa, de monitores a cuidadores.

Gostaria de novamente deixar claro que este estudo possui um olhar, uma forma de interpretar as interpretações dos sujeitos envolvidos, e que essa visão pode mudar de realidade para realidade. Não tive a pretensão de alcançar todos os sentidos e experiências vivenciadas neste um ano de inserção no campo, mas a possibilidade de mostrar que, sendo o PME uma

ação desenvolvida nacionalmente, possui semelhanças nos questionamentos, dúvidas e distanciamentos nos resultados obtidos. Também que a Escola pesquisada é, pois, apenas mais uma realidade com suas particularidades; e esta pesquisa teve seu olhar dirigido por alguém que possui suas limitações e está se constituindo, aprendendo a ser pesquisadora.

Depois de todo o esforço para responder as questões a que me propus, ainda existem perguntas que persistem: como seria o processo de efetivação das políticas públicas no campo da educação se houvesse, no processo de elaboração da ação, a participação efetiva dos gestores e docentes das escolas a que se destinaria essa política? Se os monitores tivessem formação na área da Educação Física, atingiriam os objetivos propostos? Será que, se a proposta do programa, em vez de trazer o voluntariado, propusesse uma remuneração efetiva com vínculo empregatício, a postura em relação ao trabalho se modificaria? Essas e tantas outras perguntas que possam surgir na leitura e análise deste trabalho não tenho a pretensão de aqui responder, mas as deixo como reflexão para debates futuros.

Tenho a clareza de que este estudo possui muitas limitações, mas representa, para mim acima de tudo, um momento de superação e aprendizagem quanto à minha formação pessoal e acadêmica. Esses dois anos de estudo trazem significações para além da escrita e da leitura: trouxeram-me a possibilidade de conhecer e conviver com os pesquisadores de meu grupo de pesquisa, GESEF, hoje meus amigos, os quais me mostraram que o conhecimento só tem significado se construído no coletivo e compartilhado. Aprendi que temos que sempre estender nosso olhar, de forma a não somente criticar os fatos, mas compreender por que eles se mostram dessa forma.

## REFERÊNCIAS

ARRETCHE, M.T.S. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênua. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant (Orgs.). **Tendências e Perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

BRACHT, Valter. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento (ESEF/UFRGS)**, v. 6, n. 12, p. XIV-XXIV, 2000.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. 35. ed. Brasília, 2012. 454 p. (Série Textos Básicos, n. 67).

\_\_\_\_\_. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Programa Mais Educação**: passo a passo. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério do Esporte. Disponível em: <<http://www2.esporte.gov.br/snee/segundotempo/default.jsp>>. Acesso em: 25 maio 2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução/CD/FNDE n. 10**, de 18 de abril de 2013. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/etiquetas/item/4386-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-10,-de-18-de-abril-de-2013>>. Acesso em: 1 maio 2014.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto C. de. **O trabalho do antropólogo**: olhar, ouvir, escrever. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: UNESP, 2006. p. 17- 35.

CAVALIERE, Ana Maria; GABRIEL, Carmen Teresa. Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, Jaqueline (Coord.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 277-294.

FARENZENA, Nalú. **Políticas de assistência financeira na educação básica**: ação redistributiva da União? Paris: IPE, 2009.

FARIAS, Tereza Farias. Reflexões sobre a implantação do Programa Mais Educação na rede municipal de ensino do Natal, RN. **QUIPUS-ISSN 2237-8987**, v. 1, n. 1, p. 25-38, 2011.

FORELL, Leandro. O esporte pelo olhar dos trabalhadores voluntários do Programa Escola Aberta de Novo Hamburgo. **Caderno de Educação Física**, v.9, n. 16, p.65-73, 2010.

\_\_\_\_\_. **Trabalho voluntário em projetos sociais esportivos**: uma análise a partir do Programa Escola Aberta de Novo Hamburgo/RS. Dissertação (Mestrado) – Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/25074>>. Acesso em: 27 abr. 2014.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma Teoria Interpretativa da Cultura. In: GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989. P.13-41.

GIOLO, Jaime. Educação de Tempo Integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline (Coord.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

JUNQUEIRA, Luciano A. P.; INOJOSA, Rose Marie; KOMATSU, Suely. Descentralização e intersetorialidade na gestão pública municipal no Brasil: a experiência de Fortaleza. **XI Concurso de Ensayos del CLAD**. El tránsito de la cultura burocrática al modelo de la gerencia pública: perspectivas, posibilidades y limitaciones. Caracas, 1997.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez et al. **Educação Integral/educação integrada e(m) tempo integral**: concepções e práticas na educação brasileira: mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo qualitativo – Santarém (PA). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010a. Relatório técnico.

\_\_\_\_\_. **Manual de orientações**: Esporte na Escola. Coordenação Geral de Integração de Políticas e Programas Intersetoriais; Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social e o Ministério do Esporte, 2013.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v.17, n.49,p. 11-29,2002.

MARTINS, Ângela Maria. A pesquisa na Área de Política e Gestão da Educação Básica: aspectos teóricos e metodológicos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 379-393, maio/ago. 2011. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso em: 12 jun.2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília; Secad, 2009. 52 p. (Série Mais Educação).

\_\_\_\_\_. **Manual Operacional de Educação Integral**. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília/DF, 2012.

\_\_\_\_\_. **Programa Mais Educação**: passo a passo. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso\\_maiseducacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf)>. Acesso em: 1 maio 2014.

\_\_\_\_\_. **Rede de Saberes Mais Educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de Educação Integral: caderno para professores e diretores de escolas. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. **Série Cadernos Pedagógicos do Programa Mais Educação: Esporte e Lazer**, 2010. Disponível em: <[http://www.google.de/#bav=on.2,or.r\\_qf.&fp=347a55d3fcddb23&q=SERIE++CADERNO+S+PEDAG%C3%93GICOS+DO+MAIS+EDUCA%C3%87%C3%83O+esporte+e+lazer](http://www.google.de/#bav=on.2,or.r_qf.&fp=347a55d3fcddb23&q=SERIE++CADERNO+S+PEDAG%C3%93GICOS+DO+MAIS+EDUCA%C3%87%C3%83O+esporte+e+lazer)>. Acesso em: 18 ago.2013.

MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOSNA, Rosa Maria Pinheiro. Avaliação da política pública “Programa Mais Educação” em escolas de ensino fundamental da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul: os impactos na qualidade da educação e no financiamento do ensino fundamental. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

OLIVEIRA, Amauri Bássoli de; PERIM, Gianna Lepre (Orgs.). **Fundamentos pedagógicos do programa segundo tempo: da reflexão a prática**. Maringá: Eduem, 2010. 303 p.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós; AZEVEDO, Érica do Nascimento. Monitoramento do Programa Mais Educação: Educação Integral em construção. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011>>. Acesso em: 11 jul. 2014.

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO. Gestão intersetorial no território. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.104 p. (Série Mais Educação).

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; ECKERT, Cornelia. Etnografia: saberes e práticas. In: PINTO, Céli Regina Jardim; GUAZZELLI, Cesar Barcellos (Orgs.). **Ciências humanas: pesquisa e método**. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

RODRIGUES, Cibele Maria Lima; VIANA, Lara Rodrigues; BERNARDES, Júlia de Araújo. Eixo 2 – Políticas de educação básica e de formação e gestão escolar. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/CibeleMariaLimaRodrigues-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2014.

SANTOS, Claudia Cristina Pinto; VIEIRA, Roberto Carlos. Reflexão sobre o Programa Mais Educação na Rede Estadual de Ensino da Bahia (BA). In: MOLL, Jaqueline (Coord.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 28, dez. 2006. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602006000200013&lng=es&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200013&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em: 26 set. 2014.

SILVA, Maria Angélica da; NÓBREGA, Simone Andrade. O Programa Mais Educação e sua política de formação e trabalho docente: a experiência de Caruaru. 2013. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/index.html>>. Acesso em: 6 jul.2014.

STIGGER, Marco Paulo. **Educação Física, esporte e diversidade**. Campinas: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. Esporte, lazer e estilos de vida: um estudo etnográfico. Campinas: Autores Associados, 2002.

\_\_\_\_\_; THOMASSIM, Luís Eduardo. Entre o “serve” e o “significa”: uma análise sobre expectativas atribuídas ao esporte em projetos sociais. **LICERE: Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 16, n. 2, 2013.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

THOMASSIM, Luís E. C. **O “público-alvo” nos bastidores da política**: um estudo sobre o cotidiano de crianças e adolescentes que participam de projetos sociais esportivos. 296 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

\_\_\_\_\_; STTIGER, Marco P. **Super-oferta de Projetos Sociais Esportivos**: superando as imagens públicas idealizadas sobre essas ações. 2009. Disponível em: <<http://www.humanas.ufpr.br/site/evento/SociologiaPolitica/GTsONLINE/GT9%20online/super-oferta-projetos-sociais-Luis-Thomassim.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2013.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Texto inspirado na tese “*O ‘Público-Alvo’ nos Bastidores da Política*: um estudo sobre o cotidiano de crianças e adolescentes que participam de projetos sociais esportivos”. [S.l.: s.n.]: 2011. p. 12-13.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Dimensões sociais do esporte**. São Paulo: Cortez, 1992.

VELHO, Gilberto. Estranhando o familiar. In: NUNES, Edson Oliveira (Org.). **A aventura sociológica**: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VIANNA, José Antônio; LOVISOLO, Hugo Rodolfo. Projetos de inclusão social através do esporte: notas sobre a avaliação. **Movimento**, v. 15, n. 3, p. 145-162, 2009.

WINKIN, Yves. Descer ao campo. In: WINKIN, Yves. **A nova comunicação**: da teoria ao trabalho de campo. Campinas: Papirus, 1998. p. 129-145.

## APÊNDICES

### AUTORIZAÇÃO

Através deste, a Escola Estadual \_\_\_\_\_, por intermédio do(a) diretor(a) da escola, \_\_\_\_\_ está sendo convidada a participar, de uma pesquisa. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar participar da pesquisa, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado de forma alguma. Se desejar maior informação, pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul pelo telefone (051) 33083738.

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do projeto: **AS PRÁTICAS ESPORTIVAS NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA SUA IMPLEMENTAÇÃO**

Prof. Dr. Marco Paulo Stigger

Telefone de Contato: (51) 33085853

- O Objetivo da pesquisa é compreender: compreender quais são as articulações existentes entre as apropriações e perspectivas construídas a partir das práticas esportivas desenvolvidas pelas crianças, jovens, monitores, família e gestores, no Programa Mais Educação, em uma escola estadual de Porto Alegre;
- A participação na pesquisa não coloca em risco a integridade física dos participantes do Programa Mais Educação;
- A participação constituir-se-á de observações sistemáticas das oficinas de práticas esportivas desenvolvidas no programa e entrevistas com alguns participantes (aqueles que consentirem e assinarem o Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE) que será transcrita e posteriormente devolvida para que esses participantes possam retirar, acrescentar ou trocar qualquer uma de suas falas. Esta entrevista será marcada em local previamente combinado.
- Garantimos a preservação da identidade dos colaboradores e asseguramos que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos. Você também tem garantia de poder retirar essa autorização a qualquer momento.

Nome e Assinatura do Pesquisador: \_\_\_\_\_



## AUTORIZAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, abaixo assinado, autorizo a participação da Escola, em especial os participantes do Programa Mais Educação, que sou responsável, na pesquisa “**AS PRÁTICAS ESPORTIVAS NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA SUA IMPLEMENTAÇÃO**”, enquanto grupo colaborador. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Jaqueline Otilia kempp sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação da escola na pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar essa autorização a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer sanção.

Nome e assinatura do responsável da Escola: \_\_\_\_\_

Data e Local: \_\_\_\_\_

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Para participantes

Através deste você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Se desejar maior informação, pode procurar o Professor Pesquisador responsável por esta entrevista Marco Paulo Stigger, professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, pelo telefone que está descrito abaixo.

### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do projeto: **AS PRÁTICAS ESPORTIVAS NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA SUA IMPLEMENTAÇÃO**

Pesquisador responsável: Marco Paulo Stigger

Telefone de Contato: (51) 30611478

- O Objetivo da pesquisa é compreender quais são as articulações existentes entre as apropriações e perspectivas construídas a partir das práticas esportivas desenvolvidas pelas crianças, jovens, monitores, família e gestores, no Programa Mais Educação, em uma escola estadual de Porto Alegre.
- A participação na pesquisa não coloca em risco a integridade física dos participantes;
- A participação constituir-se-á de observações sistemáticas das oficinas de práticas esportivas em que você está inserido e uma entrevista que será transcrita e posteriormente devolvida para que você possa retirar, acrescentar ou trocar qualquer uma de suas falas. Será marcada em local previamente combinado, sendo possível que você desista da pesquisa a qualquer momento sem prejuízo algum.
- Garantimos a preservação da identidade dos colaboradores e asseguramos que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos. Você também tem garantia de poder retirar o consentimento a qualquer momento. Tem total liberdade durante a entrevista, de se negar a responder perguntas que não se sinta à vontade.

Nome e Assinatura do Pesquisador:

---

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO  
COLABORADOR DA PESQUISA

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “**AS PRÁTICAS ESPORTIVAS NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA SUA IMPLEMENTAÇÃO**”, como sujeito colaborador. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Jaqueline Otilia Kempp sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer sanção.

Nome e assinatura do sujeito colaborador entrevistado: \_\_\_\_\_

Data e Local: \_\_\_\_\_

## ROTEIRO DAS ENTREVISTAS



### Entrevista aberta: **Direção da Escola**

Bom Dia! Meu nome é Jaqueline Otilia Kempf, aluna do Mestrado em Ciências do Movimento Humano da UFRGS, estou aqui para realizar uma entrevista que irá complementar meus estudos em torno das práticas esportivas que integram o Programa Mais Educação, em particular nesta escola.

Breve esclarecimento sobre a pesquisa...sobre o PME, etc...

Poderia dizer seu nome completo assim como a função, período que exerce frente ao Programa e a Escola.

- 1) Como o PME chega à escola? Quanto tempo ele existe nesta escola? Tem registros de seu processo de implementação?
- 2) A equipe diretiva já conhecia o PME?
- 3) Foram realizadas reuniões com a comunidade escolar e o grupo de professores? Como foi a receptividade? Podes me falar um pouco do processo de implantação?
- 4) No início houve quantos inscritos? Este número se manteve? Por quê?
- 5) Na escolha dos Macro-campos, como chegaram às práticas esportivas?
- 6) Como se deu a escolha do Professor Coordenador do Programa? Que critérios foram usados?
- 7) Como são escolhidos os monitores das oficinas? Que critérios são usados na seleção?
- 8) Existem reuniões da Direção com a coordenação e monitoria do Programa? Com que frequência? Existem documentos, registros?
- 9) Qual é o papel da Direção frente ao Programa?
- 10) Qual é o lugar (como se relaciona) do PME hoje frente ao outros educadores, funcionários e ao Projeto Político Pedagógico da escola?
- 11) Como foi o apoio da CRE e do MEC frente ao processo de implementação do Programa nesta escola? E agora recebem algum tipo de formação? Existe um acompanhamento destas instituições frente à escola?
- 12) Qual é o papel das práticas esportivas neste programa e particularmente nesta escola?
- 13) Como é a participação das famílias frente ao Programa?

- 14) Quais são os interesses das famílias em matricularem seus filhos no Programa?
- 15) Como vê o papel do esporte (oficinas) no Programa? Acredita que a oficina de esporte esteja cumprindo os objetivos propostos no Programa? Como ? Por quê?
- 16) Quais os pontos positivos e negativos do Programa?
- 17) Quais foram as principais contribuições que o PME trouxe para a escola no decorrer destes 3 anos de experiência?
- 18) Nestes anos de PME, quais foram os maiores problemas enfrentados?
- 19) Hoje, qual a importância do PME para a escola e comunidade escolar?
- 20) Como vê o trabalho voluntário proposto pelo Programa?



## Entrevista aberta: **Coordenador do Programa**



Dados pessoais – identificação (Nome, função na escola, desde quando...)

Breve esclarecimento sobre a pesquisa...sobre o PME, etc...

- 1) Você já conhecia o PME?
- 2) Foram realizadas reuniões com a comunidade escolar e o grupo de professores, que antecederam a sua implementação? Como foi a receptividade? Podes me falar um pouco do processo de implantação?
- 3) No início houve quantos alunos inscritos? Este número se manteve? Por quê?
- 4) Na escolha dos Macro campos, como chegaram às práticas esportivas?
- 5) Como se deu a sua escolha de Professor Coordenador do Programa?
- 6) Recebeste alguma formação para assumir este cargo de coordenador?
- 7) Qual é a função de um professor coordenador neste programa?
- 8) Estás desde o início do Programa na escola? O que te mantém nesta função?
- 9) Como são escolhidos os monitores das oficinas? Que critérios são usados na seleção? Como é feita a seleção?
- 10) Existem reuniões da Direção com a coordenação e monitoria do Programa? Com que frequência? Existem documentos, registros?
- 11) Qual é o papel da Direção frente ao Programa?
- 12) Qual é o lugar (como se relaciona) do PME hoje frente ao outros educadores, funcionários e ao Projeto Político Pedagógico da escola?
- 13) Como foi o apoio da CRE e do MEC frente ao processo de implementação do Programa nesta escola? E agora recebem algum tipo de formação? Existe um acompanhamento destas instituições frente à escola?
- 14) Qual é o papel das práticas esportivas neste programa e particularmente nesta escola?
- 15) Qual a sua experiência em relação as práticas esportivas?
- 16) Como é a participação das famílias frente ao Programa?
- 17) Quais são os interesses das famílias em matricularem seus filhos no Programa?
- 18) Acredita que a oficina de esporte esteja cumprindo os objetivos propostos no Programa? Por quê?

- 19) Quais os pontos positivos do Programa e os negativos. O que deveria ser mudado?  
Melhorado?
- 20) Quais foram as principais contribuições que o PME trouxe para a escola no decorrer destes 3 anos de experiência?
- 21) O que acha do trabalho voluntário proposto no Programa?
- 22) Essa experiência como Coordenador tem lhe trazido aprendizagens? Quais?



### Entrevista aberta: **Monitor das Oficinas**

Dados pessoais – identificação (Nome, função na escola, desde quando...)

Breve esclarecimento sobre a pesquisa...sobre o PME, etc...

- 1) Para você, o que é o PME?
- 2) Como você chegou a esta vaga de monitor do Programa?
- 3) O que o motivou a assumir este cargo?
- 4) Já conhecia o PME anteriormente a essa experiência?
- 5) Qual é a proposta de sua oficina dentro do Programa?
- 6) Qual foi sua maior dificuldade enfrentada no decorrer de seu trabalho como monitor?
- 7) Participa ou participou de reuniões referentes ao Programa? Quando? Quais foram os assuntos tratados?
- 8) Quais são suas experiências esportivas anteriores ao Programa?
- 9) O que é esporte para você?
- 10) Qual foi o motivo pelo qual saiu do Programa?
- 11) Como funcionava os seus horários e qual a sua função dentro do Programa?
- 12) Qual é o papel das práticas esportivas neste programa e particularmente nesta escola?
- 13) Como é a participação das famílias frente ao Programa?
- 14) Quais são os interesses das famílias em matricularem seus filhos no Programa?
- 15) Acredita que a oficina de esporte esteja cumprindo os objetivos propostos no Programa?  
Por quê?
- 16) Em sua opinião quais os pontos positivos e negativos do Programa.
- 17) Quais foram as principais contribuições que o PME trouxe para a escola e para o bairro no decorrer destes 3 anos de experiência?
- 18) Você acredita neste tipo de trabalho voluntário? O que deveria mudar para melhorar?
- 19) Quando ingressou no Programa quais foram às orientações que recebeu em relação a sua função enquanto monitor?
- 20) Acredita que esse Programa deva continuar? Por quê?





Entrevista aberta: **Crianças participantes**

Dados pessoais – identificação

Breve esclarecimento sobre a pesquisa...sobre o PME, etc...

- 1) Quantos anos você tem? Faz tempo que participa do Programa?
- 2) Quando foi a primeira vez que escutou falar neste Programa?
- 3) Por que sua família decidiu matricular você no Programa? Foi você quem pediu?
- 4) Você vem sempre ao Programa? Por quê? Com qual frequência?
- 5) Gosta de vir ao Programa? Por quê?
- 6) Qual é a sua oficina preferida? E a que você menos gosta? Por quê?
- 7) Tem algum dia da semana que você não gosta de vir no Mais Educação? Qual? Por quê?
- 8) Você gosta da oficina de esporte? Gostaria que mudasse alguma coisa? O que?
- 9) O que significa esporte para você?
- 10) O que você mais e menos gosta nesta oficina? Por quê?
- 11) Em sua opinião qual é a função da diretora no Programa? E o Coordenador? E o monitor?
- 12) O que sua família acha do Programa? Te incentivam a vir?
- 13) O que você aprende/aprendeu durante as oficinas?
- 14) Ano que vem você gostaria de continuar participando do Programa? Por quê?



Entrevista aberta: **Familiares**

Dados pessoais – identificação

- 1) Qual foi a primeira vez que escutou falar no PME?
- 2) Sabes o que é o PME? Quem financia, organiza?
- 3) Por que matricular seu (sua) filho (a) no PME?
- 4) Faz tempo que seu filho participa do PME? Ele gosta? E você, gosta? Acredita ser importante?
- 5) A comunidade participou da escolha das oficinas? Foram convidados para participar de reuniões para discutir o PME na escola?
- 6) Qual é o objetivo do PME na escola?
- 7) Conheces todas as oficinas oferecidas no PME? Os monitores de cada oficina? O coordenador do Programa?
- 8) A tua família participa do Programa? Como?
- 9) Quais os pontos positivos que tu vês no PME na escola?
- 10) Tem pontos negativos? Quais?
- 11) O que acha de ter oficina de Esporte no Programa? Acredita que seja importante? Por quê?
- 12) Já assistiu/participou de alguma oficina? Sabe como funciona?
- 13) Qual a função da direção frente ao Programa?
- 14) Acredita ser importante que esse Programa tenha continuidade na escola? Por quê?
- 15) Teve algum fato que tenha acontecido durante o PME e que mobilizou a comunidade escolar?
- 16) Pretende manter seu filho participando do Programa no próximo ano? Por quê?