



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA - FEF
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO-SENSU EM EDUCAÇÃO FÍSICA

POLÍTICAS PÚBLICAS E ESPORTE EDUCACIONAL:
ADEUS AO ATLETA NA ESCOLA?

Edriane Lima do Nascimento

BRASÍLIA
2016

POLÍTICAS PÚBLICAS E ESPORTE EDUCACIONAL: ADEUS AO ATLETA NA ESCOLA?

Edriane Lima do Nascimento

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do grau Mestre em Educação Física.

ORIENTADOR: PROF. DR. FERNANDO MASCARENHAS ALVES

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

NN244p Nascimento, Edriane Lima do
POLÍTICAS PÚBLICAS E ESPORTE EDUCACIONAL: ADEUS
AO ATLETA NA ESCOLA? / Edriane Lima do Nascimento;
orientador Fernando Mascarenhas. -- Brasília, 2016.
197 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação Física)
-- Universidade de Brasília, 2016.

1. Políticas esportivas. 2. Programa Atleta na
Escola. 3. Esporte Educacional. I. Mascarenhas,
Fernando , orient. II. Título.

Edriane Lima do Nascimento

POLÍTICAS PÚBLICAS E ESPORTE EDUCACIONAL: ADEUS AO ATLETA NA ESCOLA?

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do grau Mestre em Educação Física.

Defendida e aprovada em 01 de julho de 2016.

Banca examinadora formada pelos professores:

Professor Dr. Fernando Mascarenhas Alves
Orientador - Universidade de Brasília - UnB

Professor Dr. Lino Castellani Filho
Membro interno - Universidade de Brasília - UnB

Professor Dr. Roberto Lião Junior
Membro Externo - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEDF

Professor Dr. Edson Marcelo Húngaro
Membro Suplente - Universidade de Brasília – UnB

Aos meus pais! O amor, a dedicação dos dois foram fundamentais para que eu trilhasse o meu caminho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram com a minha trajetória de estudos, de trabalho e de vida. Em diferentes momentos vocês cruzaram a minha estrada e de alguma forma com palavras, ideias, e sentimentos me ajudaram a trilhar esse desafio acadêmico, que é resultado das diversas trocas de experiências e conhecimentos que serão levados para vida. Em especial, agradeço:

Ao Fernando Mascarenhas pela oportunidade de conhecer o mundo das políticas e compartilhar dos seus conhecimentos.

Ao Nadson, mentor, parceiro e amigo em diversos momentos, cuja generosidade e presteza jamais serão esquecidas.

Ao Marcelo pelos momentos “companheiros” de quem percorreu simultaneamente o mesmo desafio repleto de dúvidas, angústias conquistas e alegrias.

Ao Fernando Henrique, Mariângela, Wagner, Samir, Felipe, Claudia pelo suporte e apoio de sempre.

Aos membros do Avante por compartilhar um espaço de conhecimento e aprendizagem. Em especial Pedro Athayde, Marcelo Húngaro, Lino Castellani, Roberto Liáo pelas contribuições ao trabalho.

Aos colegas da pós (Corolina Leocadio, Ana Keli, Jeani, Juliana, Aldecilene, Larissa, Fran, Geusiane, Ana Paula, Dênia, João, Cláudio) pelos momentos densos e suaves em meio a aulas e confraternizações.

Aos amigos de trabalho (Alex, Iomar, Anderson, Marlon, Kleber, Michele, Liene, Renata, Kênia, Léia, Jane, Rosalva, Liziane, Loydes, Darc) parceiros na difícil arte de sermos educadores. Foi bom perceber que a cada reencontro vocês torciam por mim e pelo sucesso do trabalho.

À Wanderleia, Kayte e Gislane, Carol pela amizade, apoio.

À minha família: primos, tios e tias que acompanham e torcem por nossas conquistas.

À minha amiga e cunhada Jocilene pelo carinho e apoio.

Aos meus irmãos Jakson e Marília por tudo, em todos os momentos.

Aos meus pais pelo apoio, paciência, amor.

À minha princesa Helena, responsável pelos momentos de alegria e distração em meio ao desafio “das duzentas páginas de titia”.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
Capítulo 1 - ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS ESPORTIVAS	27
1.1 Estado.....	27
1.2 “A Via Brasileira” na Relação Estado e Sociedade	34
1.3 Políticas Públicas, Direitos Sociais e Políticas Sociais	41
1.4 A Influência da Organização do Estado na Gestão das Políticas.....	50
1.5 O Esporte no Contexto da Política Social se Alinha Rumo à Cidadania	54
1.6 O Esporte Objeto de Políticas Públicas.....	60
Capítulo 2 – ESPORTE E EDUCAÇÃO	68
2.1 Esporte Educacional ou Escolar: Existe Diferença?	68
2.2 Políticas de Esporte Educacional e Escolar	70
2.2.1 A Política de Esporte Educacional em Tempos de Ditadura.....	70
2.2.2 O Modelo Piramidal Esportivo.....	79
2.2.3 A Organização do Esporte em Tempos de Megaeventos.....	84
2.3 Jogos Escolares - A Competição Busca se Legitimar na Escola	97
Capítulo 3 - O “PROGRAMA ATLETA NA ESCOLA”	102
3.1 “Programa Atleta na Escola”	102
3.2 Configuração e base conceitual.....	102
3.2.1 Articulação com as Políticas Esportivas	107
3.2.2 Articulação com as Entidades do Esporte	113
3.2.3 Articulação com a Educação	123
3.2.4 Acesso e Abrangência	124
3.3 Financiamento	131
3.3.1 Fontes de Financiamento.....	131
3.3.2 Magnitude.....	134
3.4 Gestão.....	138
Capítulo 4 - PROGRAMA ATLETA NA ESCOLA, SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO FÍSICA NO DISTRITO FEDERAL.....	149
4.1 A Educação Física e o Esporte Escolar no Distrito Federal.....	150
4.2 A experiência do “Programa Atleta na Escola” no Distrito Federal	163
4.3 As Especificidades do “Programa Atleta na Escola”.....	169
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	180
REFERÊNCIAS	184
APÊNDICE A - Roteiros das Entrevistas Semiestruturadas	193

ANEXO A - Termo de Aprovação do Comitê de Ética.....197

LISTA DE FIGURAS

	Página
Figura 1 - Modelo de alocação de recursos	80
Figura 2 - Modelo Piramidal	81
Figura 3 - Organograma do Ministério da Educação	91
Figura 4 - Organograma da Secretaria de Educação Básica.....	92
Figura 5 - Organograma do Ministério do Esporte.	95
Figura 6 - Principais confederações beneficiadas com repasses do COB (2010-2016).	117
Figura 7 - Confederações beneficiadas com maior volume de repasses totais (2010-2016).	118
Figura 8 - Distribuição geográfica por regiões.....	129
Figura 9 - Distribuição geográfica por Estados.....	130
Figura 10 - Fluxograma das etapas e fontes de financiamento	133
Figura 11 - Participação das escolas JEDF.....	162

LISTA DE QUADROS

	Página
Quadro 1 - Aspectos e indicadores de análise.....	22

LISTA DE TABELAS

	Página
Tabela 1 - Comparação evolutiva de 2013 a 2015	126
Tabela 2 - Adesão das escolas por esferas.....	127
Tabela 3 - Quantidade de atletas escolares por modalidade - ano 2014.....	127
Tabela 4 - Recursos orçamentários.....	136
Tabela 5 - Execução orçamentária da função “Desporto e Lazer” - Série 2012-2015	136

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABC Paulista	Cidades: Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul
CBAAt	Confederação Brasileira de Atletismo
CBB	Confederação Brasileira de Basketball
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CBDE	Confederação Brasileira do Desporto Escolar
CD/FNDE	Conselho Deliberativo do Fundo Nacional Desenvolvimento da Educação
CBDU	Confederação Brasileira de Desporto Universitário
CBV	Confederação Brasileira de Voleibol
CF	Constituição Federal
CEFDESC	Coordenação de Educação Física e Desporto Escolar
CID	Centro de Iniciação Desportiva
CIE	Centro de Iniciação ao Esporte
CIEF	Centro Integrado de Educação Física
CND	Conselho Nacional do Desporto
CNE	Conferência Nacional do Esporte
CNED	Campanha Nacional de Esclarecimento Esportivo
COB	Comitê Olímpico Brasileiro
CPB	Comitê Paralímpico Brasileiro
CRE	Coordenações Regionais de Ensino
DEF	Divisão de Educação Física
DED	Departamento de Educação Física e Desportos
DIESPORTE	Diagnóstico Nacional do Esporte
DF	Distrito Federal
EAR	Esporte de Alto Rendimento
EELIS	Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social
E - SIC	Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIFA	Federação Internacional de Futebol
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GDF	Governo do Distrito Federal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INDESP	Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JEB's	Jogos Escolares Brasileiros
JEDF	Jogos Escolares do Distrito Federal
JUB's	Jogos Universitários Brasileiros
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LODF	Lei Orgânica do Distrito Federal

MD	Ministério da Defesa
ME	Ministério do Esporte
MEC	Ministério da Educação
MET	Ministério do Esporte e Turismo
NEPPOS	Núcleo de Estudos e Pesquisa em Política Social
NIE	Núcleos de Iniciação Esportiva
ONU	Organização das Nações Unidas
PAC	Programa Aceleração do Crescimento
PC do B	Partido Comunista do Brasil
PDAF	Programa de Descentralização Administrativa e Financeira
PED	Plano de Educação Física e Desporto
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDEL	Plano Decenal de Esporte e Lazer
PELC	Programa Esporte e Lazer da Cidade
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PNED	Plano Nacional de Educação Física e Desporto
PMDM	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PPA	Plano Plurianual
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRB	Partido Republicano Brasileiro
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
PST	Programa Segundo Tempo
RA's	Regiões Administrativas
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEED	Secretaria de Educação Física e Desportos
SNE	Secretaria Nacional do Esporte
SND	Sistema Nacional do Desporto
SNEAR	Secretaria Nacional de Esporte de Alto Rendimento
SEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

RESUMO

O estudo teve como objetivo geral analisar a experiência do “Programa Atleta na Escola” e suas implicações para a organização da Educação Física escolar em especial, no contexto do Distrito Federal. Trata-se de um programa do Governo Federal criado em 2013 como ação voltada ao Esporte Educacional, cuja operacionalização acende velhos e novos contornos à discussão sobre o modelo de esporte a ser implantado na escola. Sob o ponto de vista metodológico, se caracteriza como uma pesquisa social de caráter quantitativo e qualitativo, valendo-se de dados obtidos através de pesquisa documental, entrevista com gestores do programa, diretores e professores de escolas onde o programa foi implementado e a livre observação da estrutura esportiva escolar. A análise teve como referência os seguintes aspectos: concepção, base conceitual, financiamento e gestão. A pesquisa sugere que o tal programa expressa uma política desarticulada em relação ao conjunto das políticas esportivas, assentada numa concepção tradicional e seletiva de esporte, ou seja, a pirâmide esportiva. Embora tenha buscado se legitimar a partir das pretensões brasileiras de e tornar uma potência esportiva no contexto dos Jogos Rio 2016, o programa foi interrompido por razões econômicas. Os dados obtidos sobre a realização do programa no Distrito Federal revelam que por mais que o discurso oficial tenha incentivado a realização de competições escolares, visando à detecção de talentos, as escolas pesquisadas demonstraram poder refratário em relação aos objetivos do programa, reforçando a organização das aulas com base no projeto pedagógico da Educação Física.

Palavras - chave: Políticas esportivas; “Programa Atleta na Escola”; Esporte educacional.

ABSTRACT

The study aimed to analyze the experience of "Athlete at School Program" and its implications for the organization of school physical education particularly in the context of the Federal District. It is a program of the Federal Government, created in 2013, as facing the educational sports action, whose implementation lights old and new contours to the discussion on the sport model to be applied in school. The methodological approach is characterized as a quantitative and qualitative social research, drawing on data obtained through desk research, interviews with program managers, school principals and teachers where the program was implemented, as well as the free watching of school sports structure. The analysis had reference to the following aspects: design, conceptual basis, financing and management. The research suggests this program expresses a disjointed policy for the whole of sports policies, based on a traditional and selective design of sport, i.e. the sports pyramid. Although it has sought to legitimize from the Brazilian pretensions of becoming a sports power in the context of the Rio 2016 Olympics, the program was discontinued for economic reasons. The data on the implementation of the program in the Federal District show that while the official discourse has encouraged the holding of school competitions, aimed at detecting talents, schools surveyed showed refractory power in relation to program objectives, strengthening the organization of classes based on the pedagogical project of Physical Education.

Keywords: Sports policies; "Athlete at /School Program"; Educational Sport.

INTRODUÇÃO

O objeto dessa pesquisa é o “Programa de Formação Esportiva na Escola – Atleta na Escola”¹, criado através da Resolução do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional Desenvolvimento da Educação (CD/FNDE) nº 11, em 2013.

Tal resolução dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do “Programa Dinheiro Direto na Escola” (PDDE) às escolas públicas municipais, estaduais e distritais, que tenham a partir de 10 (dez) estudantes na faixa etária de 12 a 17 anos matriculados no ensino fundamental e/ou médio. A fim de favorecer a disseminação da prática esportiva e o desenvolvimento de valores olímpicos e paraolímpicos entre os jovens e adolescentes, numa perspectiva de formação educativa integral que concorra para a elevação do desempenho escolar e esportivo dos alunos, no âmbito do “Programa Atleta na Escola”.

O programa nasceu através da parceria dos Ministérios da Educação (MEC), Ministério da Defesa (MD) e Ministério do Esporte (ME). Foi dividido em duas ações:

1. Jogos Escolares: competições compostas de várias etapas;
2. Centro de Iniciação Esportiva (CIE): acolhimento dos talentos esportivos identificados nos Jogos Escolares.

A ação Jogos Escolares do “Programa Atleta na Escola” previa financiamento para as Etapas Escolar, Regional e Estadual. A intenção seria apoiar o desenvolvimento prioritário das modalidades do programa e proporcionar um apoio, considerado inédito pelo MEC, à realização da Etapa Escolar e um apoio supletivo às competições escolares que já acontecem nos Estados e que são seletivas da Etapa Nacional (Jogos Escolares da Juventude e Paraolimpíadas Escolares) (MEC, 2014).

Quando criado em 2013, promovia apenas a modalidade de atletismo. Em 2014, o programa foi ampliado, o Governo Federal agregou outros parceiros e novas modalidades. Passaram a fazer parte as escolas públicas (municipais, estaduais e federais) e as escolas privadas, o Comitê Olímpico Brasileiro (COB) e o Comitê Paraolímpico Brasileiro (CPB), além das Confederações Brasileiras de Atletismo, Judô e Voleibol. As seguintes modalidades Olímpicas: Judô, Voleibol e Atletismo. Na modalidade Atletismo acrescentou-se o Arremesso de Peso; nas Modalidades Paraolímpicas: Atletismo, Bocha, Futebol de Cinco (deficiência

¹ “Programa de Formação Esportiva na Escola – Atleta na Escola” será tratado no trabalho como: “Programa Atleta na Escola”.

visual), Futebol de Sete (paralisia cerebral), Goalball, Judô, Natação, Tênis de Mesa, Tênis em Cadeira de Rodas e Voleibol Sentado (MEC, 2014).

Os objetivos do “Programa Atleta na Escola” compreendem:

- Incentivar a prática esportiva nas escolas;
- Democratizar o acesso ao esporte;
- Desenvolver e difundir valores olímpicos e paraolímpicos entre estudantes da educação básica;
- Estimular a formação do atleta escolar e identificar e orientar jovens talentos.

O “Programa Atleta na Escola” se alinha no âmbito das políticas públicas esportivas com a implementação do “Plano Decenal de Esporte e Lazer” (PDEL) e o “Plano Brasil Medalhas 2016 Olímpico e Paraolímpico”. Por outro lado, guarda uma estreita relação com as políticas educacionais. A sua operacionalização no espaço escolar, especificamente, relacionado à disciplina curricular de Educação Física e ao esporte escolar/educacional, acende velhos e novos contornos à discussão sobre o modelo de esporte a ser implantado na escola.

Reis *et al.* (2015) considera que o eixo que confere identidade ao “Programa Atleta na Escola” (re)escalaria, mais uma vez, a escola e a Educação Física no velho jogo da massificação esportiva, identificação e seleção de talentos.

A perspectiva do esporte educacional e sua inserção na escola subordinada aos valores e a lógica de organização do esporte de alto rendimento, no contexto brasileiro, não é algo novo. Mesmo porque, a relação institucional do governo com o esporte apresenta um caráter conservador e pragmático. Baseado em grande parte, na repercussão e no aspecto legitimador advindo de resultados esportivos, o desempenho esportivo avaliado em vitórias, conquistas ou perdas de títulos do esporte de alto nível, acaba por ditar respostas políticas, programas ou ações no campo esportivo.

Tal perspectiva, remonta à pirâmide esportiva, um modelo de desenvolvimento esportivo baseado na seleção de talentos, formado por uma base ampla, representada pelo esporte educacional e no topo o esporte de alto rendimento, alcançado pelos melhores, os mais talentosos. Nesse modelo piramidal, as camadas sobrepostas da base ao topo seriam pautadas pela seletividade e crença de que a quantidade de praticantes seria uma variável independente para se obter a qualidade desejada (BUENO, 2008).

Essa orientação é criticada por diversos autores, entre eles: Bracht (2000, 2005), Taffarel (2009), Castellani Filho (2008, 2010) e Oliveira (2009).

Bracht e Almeida (2003) realizam sua crítica observando o impacto e o respaldo dessa orientação para as políticas públicas. Relembrem que a repercussão e os questionamentos de setores esportivos e da mídia, sobre a organização do esporte nacional e sobre o papel da Educação Física na preparação de atletas ganhou um novo capítulo a partir do fraco desempenho da delegação brasileira nos Jogos Olímpicos de Sidney 2000 (não conquistou nenhuma medalha de ouro), que levou a criação do extinto “Programa Esporte na Escola²” e a alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)³ reforçando a obrigatoriedade da Educação Física escolar

Para os autores o que inicialmente parecia ser uma proposta de valorização do esporte educacional, depois de superada as aparências e sob uma avaliação crítica, insere-se no rol das ações que constituem uma pseudovalorização da Educação Física. Assim, ao subordinar o esporte educacional e conseqüentemente a Educação Física aos interesses do alto rendimento, teriam ficado claros dois aspectos: a perda do projeto político pedagógico desta disciplina e a subordinação da mesma à política esportiva.

Por mais que tal crítica seja corrente no âmbito acadêmico, no âmbito da ação política, essa orientação se revigora, especialmente ao se considerar as políticas no setor esportivo brasileiro, sob o contexto dos grandes eventos esportivos internacionais.

Nesse sentido, chama a atenção o alerta realizado por Mascarenhas (2012, p. 60) acerca da influência do esporte de alto rendimento na reinserção do modelo piramidal e dos perigos quanto à perda do projeto político-pedagógico da Educação Física. Para ele “[...] mais do que retórica e discurso, além de constituírem o cimento ideológico do bloco olímpico, ganham o contorno de política oficial”.

Expressão desse movimento na política oficial pode ser verificada em dois momentos. O primeiro através do Decreto n.º 7.984/2013, que regulamenta a Lei n.º 9.615/1998, conhecida como Lei Pelé, cuja redação referencia elementos sobre o esporte educacional e escolar, demarcando-o como uma possibilidade de contribuição para a prática do esporte de alto rendimento. E o segundo através da própria implantação do modelo de organização do “Programa Atleta na Escola”, em 2013.

² “Programa Esporte na Escola” criado no dia 21 de junho de 2001, cujo objetivo era “[...] devolver a Educação Física, as escolas brasileiras e beneficiar 36 milhões de crianças em todo o País”, mediante a revalorização das práticas esportivas no interior da escola, constituindo-se numa contribuição singular para o futuro do esporte no Brasil. No entender dos defensores do programa, o desempenho do Brasil na Austrália “[...] foi a gota d’água para se repensar o esporte nacional de uma outra perspectiva, voltada para o futuro e não mais para o imediatismo. Concluiu-se que é preciso começar pela base, ou seja, pela escola” (BRACHT; ALMEIDA, 2003, p. 93).

³ Alteração da LDB, de 1996, mais precisamente do seu Art. 26, por meio da promulgação da Lei n.º 10.328, de 12 de dezembro de 2001, que inclui a palavra “obrigatório” à frente da expressão “curricular”.

A implementação do “Programa Atleta na Escola” nos seus moldes operacionais, diante do momento esportivo brasileiro prestes a sediar os Jogos Olímpicos Rio 2016, bem como dos possíveis impactos desse processo no contexto da Educação Física escolar, tornam relevante a perspectiva do estudo que se relacionado às políticas públicas de esporte e educação.

Por sua vez, as justificativas para a pesquisa perpassam motivações acadêmicas pessoais e sociais. Sobre uma perspectiva acadêmica contribuir para o debate acadêmico em torno da temática de políticas públicas de esporte. Apesar do crescente número de trabalhos científicos produzidos na área de Educação Física na última década, os trabalhos relacionados à linha de políticas, ainda são poucos, com destaque as produções vinculadas aos grupos de pesquisa: Centro de Pesquisa em Esporte, Lazer e Sociedade, da Universidade Federal do Paraná, ao Observatório de Políticas de Educação Física, Esporte e Lazer, da Universidade Estadual de Campinas e ao Avante (Grupo de Pesquisa e Formação Sociocrítica em Educação Física, Esporte e Lazer) da Universidade de Brasília.

Sob o ponto de vista pessoal, o interesse em relacionar a pesquisa no campo das políticas públicas esportivas ao contexto educacional, que pode ser explicada em certa medida, pelo vínculo profissional como professora de Educação Física, junto a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF).

Por último, a perspectiva de contribuição social do estudo, ao se propor a avaliação de um programa que relaciona as políticas públicas esportivas e a realidade escolar, considerando sua materialização e operacionalização a partir da rede pública de ensino do Distrito Federal (DF), podendo tornar-se ferramenta de apoio e reflexão para gestores, professores.

A pesquisa teve como desafio central responder ao seguinte problema: Como o “Programa Atleta na Escola” tem se organizado como política pública e quais suas implicações para a Educação Física escolar, em especial, no contexto do Distrito Federal?

O objetivo geral é analisar a experiência do “Programa Atleta na Escola” em especial, no contexto do Distrito Federal, avaliando suas implicações para a organização da Educação Física escolar.

A partir deste, foram definidos objetivos específicos da pesquisa:

- Conhecer como se configura o modelo conceitual do “Programa Atleta na Escola”;
- Identificar o modelo financiamento e gestão do programa;
- Conhecer e discutir a implementação e a experiência do programa no Distrito Federal.

A pesquisa de natureza social pode ser caracterizada como um estudo qualitativo, contudo considera a utilização e o suporte de dados quantitativos. De acordo com Neves (1996), a pesquisa qualitativa costuma ser direcionada ao longo de seu desenvolvimento. E a obtenção dos dados descritivos acontece através do contato direto do pesquisador com o objeto.

Para Triviños (1987) a pesquisa qualitativa partiria, também, da descrição do fenômeno, com a intenção de apreender, não apenas sua aparência, mas principalmente sua essência. Ao identificar as causas de sua existência, explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforçar para perceber suas prováveis consequências, levando em consideração o sujeito como ser social e histórico.

A definição da pesquisa qualitativa apresentaria uma série de dificuldades. Uma delas estaria relacionada à abrangência do conceito, à especificidade de sua ação e aos limites do campo de investigação. A outra, diante da complexidade de estabelecer uma concepção precisa da ideia de pesquisa qualitativa, uma vez que esta surgiria e se abasteceria de suportes teóricos fundamentais. Dessa forma, “[...] o teor de qualquer enfoque qualitativo que se desenvolva será dado pelo referencial teórico no qual se apoie o pesquisador” (TRIVIÑOS, 1987, p. 125).

Quando o tema é a avaliação de políticas públicas, a depender da perspectiva de análise e abordagem teórico metodológica, as políticas podem ser avaliadas de formas distintas. Um modelo tradicional compreende uma avaliação gerencialista, onde se consideram elementos como efetividade, eficiência e eficácia, muitas vezes, imposta por órgãos e agências de financiamento internacional. Um modelo com viés crítico, apesar de minoritário, amplia sua aceitação, e se destaca ao lidar com políticas transversais, e considerar os diversos atores sociais envolvidos em todas as etapas das políticas públicas.

De acordo com Arretche (2009, p. 29-30) a avaliação seja de qual forma for, envolve um julgamento de valor, com características de aprovação ou reprovação. Como não haveria possibilidade de uma avaliação ou análise que fosse simplesmente instrumental, técnica ou neutra, existiriam limites dado as opções valorativas do próprio pesquisar, por isso, a importância de utilizar os instrumentos adequados de análise e avaliação

A avaliação de uma política pública segundo a autora é algo que precisa ser feito de forma diferenciada, distinguindo-a de outras modalidades. Dentre tais critérios, destacam-se os relativos à avaliação política e a análise de políticas públicas.

Avaliação política, por sua vez, compreende a análise e os critérios que fundamentam determinada ação referente não apenas a política num contexto generalista, mas nela se

ressalta o caráter político do processo decisório, que implica na adoção ou não de dada política, bem como os valores e critérios políticos possíveis de serem identificados. A avaliação política, nesse contexto, prescindiria o exame da operacionalidade real ou implementação do programa em análise.

A análise de políticas públicas envolve o exame do ponto de vista institucional, além dos aspectos constitutivos dos programas. Institucionalmente diversos fatores podem ser analisados, relação setor público e setor privado, formas de financiamento, modalidade de prestação do serviço, busca compreender as diversas características que a envolvem. Todavia, ainda, que se possa entender o desenho institucional de determinada política, somente a avaliação desta é capaz de atribuir uma relação de causalidade entre determinada política ou programa e seus resultados (ARRETCHE, 2009, p. 30).

A avaliação seria uma das etapas de uma política, colocada de acordo com os manuais, em uma etapa posterior ao início da execução de políticas e programas. Destinada a influenciar sua reformulação, seja durante a implementação ou a posteriori. Contudo, a autora ressalta que o impacto social de uma política ou programa, não apresenta o mesmo peso decisório diante da opinião pública ou do possível impacto eleitoral que pode representar o fim ou não de determinada ação.

O que poderia ser considerado um mecanismo de desvalorização das avaliações, segundo ela, faz com que o eleitorado ao tomar conhecimento dos dados e impactos de determinado política, tornem-se instrumentos que capacitam os eleitores a exercer o princípio do controle democrático, onde podem acompanhar e fiscalizar os gastos públicos.

Na análise e avaliação de políticas esportivas não existe um modelo a ser seguido ou que sirva de referência única. Para a construção da análise dos dados do “Programa Atleta na Escola” utilizou-se o “Modelo de Análise de Política e Programas Sociais”, proposto por Boschetti (2009), baseado em:

- Configuração e abrangência dos direitos e benefícios;
- Configuração do financiamento e gastos;
- Gestão e controle social democrático.

Para Boschetti (2009, p. 11), “[...] cada um desses aspectos pode ser desdobrado em inúmeros fatores e indicadores, de acordo com os objetivos da avaliação”. E assim, seria necessário conhecer a política ou programa e através destes dar subsídios a sua reflexão.

Considerando que o “Programa Atleta na Escola” é recente, pois foi implantado em 2013, seu estudo possibilita um olhar sobre o atual universo das políticas esportivas, em especial, às relacionadas ao esporte educacional, entende-se que a escolha do modelo de

análise, desenvolvido no âmbito das políticas sociais, proporciona uma investigação sobre o programa, em direção à totalidade e suas contradições, entre outras razões por relacionar-se com aspectos amplos e impactantes para o ciclo de políticas públicas como, por exemplo, o contexto econômico e social.

Inspirado no Modelo de Análise proposto por Boschetti (2009) desenvolveu-se alguns aspectos e indicadores a serem investigados. Estes procuram analisar o “Programa Atleta na Escola” sob uma perspectiva de totalidade, conforme sugere a autora. Além, de possibilitar uma avaliação sobre a realidade do programa em execução, como este se materializa e é operacionalizado a partir de um contexto específico, na realidade da rede pública de ensino do Distrito Federal. Dessa forma, sintetizam-se através do quadro os aspectos e indicadores de análise que foram desenvolvidos:

Quadro 1 - Aspectos e indicadores de análise

Aspectos	Indicadores
I. Configuração e Base Conceitual	Concepção (política e política social, política pública de esporte, esporte educacional). Abrangência; Critérios de acesso e permanência; Intersectorialidade.
II. Financiamento e gestão	Fontes, magnitude do financiamento. Relação entre as esferas governamentais; Participação e controle social.
III. Implementação e Experiência no DF	Abrangência; Articulação com políticas, programas e a Educação Física do DF; Relação entre os objetivos do programa e sua execução.

Fonte: Elaboração Própria

Para a coleta de dados utilizou-se: pesquisa documental, a livre observação e entrevista. A pesquisa documental propicia o levantamento e análises dos documentos sejam estes de fontes primárias e/ou secundárias (SÁ SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

A análise dos documentos relacionados ao “Programa Atleta na Escola” visa compreender tanto os elementos legais e normativos quanto o contexto histórico, político e social que fundamenta a configuração, o modelo conceitual, o financiamento e a gestão do programa no âmbito das políticas esportivas nacionais.

Foram analisados diversos os documentos que possuem relação com a pesquisa. Tais como:

1. Resoluções das Conferências Nacionais do Esporte;
2. Plano Decenal de Esporte (PDEL);
3. Plano Brasil Medalhas 2016 Olímpico e Paraolímpico;
4. Lei n.º 9.394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);
5. Resolução CD/FNDE n.º 11, 2013, que cria o Programa Atleta na Escola;
6. Diretrizes do Manual do Programa Atleta na Escola;
7. Relatório de Gestão do ME;
8. Lei n.º 11.947 de 2009, que dentre outras ações regulamenta o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE – Interativo), no âmbito da Educação Básica. Operacionalizado pelo Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE);
9. Lei n.º 9.615 de 1998 - Conhecida como Lei Pelé, institui normas gerais sobre desporto e dá outras providências.
10. Lei n.º 10.264 de 2001 - Conhecida como Lei Agnelo/Piva, acrescenta inciso e parágrafos ao Art. 56 da Lei n.º 9.615 de 1998, que institui normas gerais sobre desporto.
11. Lei n.º 12.395 de 2011 Art. 56 § 2º I - que dispõe sobre os recursos totais correspondentes ao Comitê Olímpico Brasileiro (COB) - 10% serão destinados ao desporto escolar, em programação definida conjuntamente com a Confederação Brasileira do Desporto Escolar (CBDE).
12. Decreto n.º 7.984 de 2013 - Regulamenta a Lei n.º 9.615 de 1998, que institui normas gerais sobre desporto.
13. Plano Nacional de Educação (2014 à 2024).
14. Informações divulgadas nos Portais eletrônicos do MEC; ME.
15. Documentos que balizam a Educação Física no Distrito Federal (“Projeto Político Pedagógico - Professor Carlos Mota” e o “Currículo em Movimento da Educação Básica”).

A fim de compreender os elementos e relacionados à execução e materialidade do programa foi utilizada a livre observação e a entrevista. A livre observação da estrutura esportiva presente na escola procurou identificar como a estrutura esportiva influencia ou não no modelo de competição e nas modalidades contempladas pelo programa nas unidades escolares que o implantaram.

Apoiada na concepção de Triviños (1987, p. 153) que considera “observar um fenômeno social significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou

complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudada em seus atos, atividades, significados, relações”.

Em relação às entrevistas, utilizou-se o tipo semiestruturada, por entender que ela “[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

As entrevistas foram realizadas, no período de outubro a dezembro de 2015, após a aprovação do Comitê de Ética da Faculdade de Saúde - UnB, sob o Parecer n.º 1.251.595, de 07 outubro de 2015 e da autorização da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF).

Foram entrevistados 14 sujeitos sendo: quatro gestores, representantes dos Ministérios (um gestor do MEC, dois gestores do ME, em razão de alterações no quadro de pessoal do ME, em 2015) e um gestor da Coordenação de Educação Física e Desporto Escolar (CEFDESC) da SEDF; cinco diretores e cinco professores de Educação Física das unidades escolares que aderiram ao “Programa Atleta na Escola”. Em razão do sigilo sobre a identidade dos entrevistados, estes foram identificados considerando os órgãos e sob uma codificação numérica, de acordo com critérios éticos da pesquisa.

Para definição das escolas participantes da pesquisa mapeou-se a rede pública de ensino do DF. De acordo com dados SEDF, esta é organizada em 14 Coordenações Regionais de Ensino (CREs)⁴, composta por cerca de 470 mil alunos, matriculados no ensino fundamental e médio, em 664 escolas⁵. Foram identificadas as escolas participantes do “Programa Atleta na Escola” no DF nos anos de 2013 e 2014⁶.

Considerou-se como critérios de exclusão: escolas classes, por entender que sua demanda de alunos é maior nas séries iniciais, em uma faixa etária que não é contemplada pelo programa, e as escolas federais. Como critérios de inclusão: escolas da rede pública de ensino regular da SEDF; uma escola por Região Administrativa (RA)⁷; escolas que aderiram ao “Programa Atleta na Escola” em 2013, início de sua execução, e continuaram a participar

⁴ O número de CREs, não corresponde à quantidade de RA. Uma CRE pode comportar várias regiões.

⁵ Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/censo/2013/1213_pub_inst_educ_cre.pdf>. Acesso em: 29 maio 2015.

⁶ Através do Sistema do MEC. Disponível em: <<http://atletanaescola.mec.gov.br/simecescolas.html>>.

⁷ Cabe esclarecer que o DF, a partir de 2015, adotou-se o sistema de divisão territorial do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), utilizado pelos correios. O qual estabelece Brasília como um único município. No endereçamento, as Regiões Administrativas passaram a ser considerados bairros de Brasília, logo ao se referir às escolas de Brasília, são incluídas todas as escolas das cidades que compõem o Distrito Federal.

de 2014, e que os respectivos diretores e professores de Educação Física estivessem lotados em seus quadros durante o período.

Com base nesses critérios, identificou-se a amostra de cinco unidades de ensino que compuseram a pesquisa. Estas estão localizadas em diferentes regiões: Ceilândia; Lago Norte; Gama; Santa Maria e Planaltina e representam um universo significativo da população e de matrículas escolares, de acordo com os dados a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD⁸) de 2013 e do Censo escolar⁹ da SEDF de 2013/2014. A saber:

- CRE Ceilândia - Ceilândia é considerada a maior RA do DF com aproximadamente 450.000 habitantes. Consequentemente apresenta o maior número de matrículas na rede pública de ensino no DF, com 84.216 matrículas, em 2014, em todas as modalidades de ensino.
- CRE Plano/Cruzeiro - Formada por escolas de seis RAs do DF, entre elas o Lago Norte, abrange 360 mil habitantes, possui 39.170 alunos matriculados.
- CRE Planaltina - Planaltina é a mais antiga cidade do DF, tem aproximadamente 180 mil habitantes e 44.257 matrículas na rede pública.
- CRE Santa Maria - A cidade de Santa Maria surgiu oficialmente em 1993. Resultado de um grande programa de distribuição de lotes realizado pelo governo do DF. Tem uma população de aproximadamente 120 mil habitantes e 25.824 alunos matriculados.
- CRE Gama - Gama é uma região formada por área urbana e rural. A população urbana do Gama foi estimada em 133.287 habitantes. Possui 36.138 alunos matriculados.

Com essa proposta de investigação construiu-se uma lógica de exposição estruturada em quatro capítulos:

O primeiro trata da concepção de Estado e sociedade civil. Dos fundamentos das políticas públicas e a relação com as políticas sociais. Discute a relação do Estado com o esporte, no âmbito dos direitos de cidadania. Aprofunda sobre a formulação de políticas públicas considerando elementos como o personalismo e a influência da pequena política nas ações de governo. Debate questões relacionadas à continuidade e descontinuidades das políticas públicas e programas de governo.

⁸ PNAD disponível em: <<http://www.codeplan.df.gov.br/component/content/article/261-pesquisas-socioeconomicas/294-pdad-2013.htm>>. Acesso em: 02 jun. 2015.

⁹Disponível em:<http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/censo/2013/1213_pub_inst_educ_cre.pdf>. Acesso em: 29 maio 2015.

O segundo capítulo procura diferenciar e discutir a noção de esporte educacional e esporte escolar. Recupera a trajetória das públicas de esporte no Brasil, com ênfase no período militar e no surgimento do Modelo Piramidal Esportivo. Discute-se ainda a organização do esporte educacional/escolar em tempos de megaeventos.

O terceiro capítulo analisa o programa a nível nacional a partir do “Modelo de Análise de Políticas Sociais” de Boschetti, (2009). Situa o “Programa Atleta na Escola” frente dentro Política de Esporte Nacional. Problematisa-o sob a ótica de uma política intersetorial, nos moldes da descentralização, sua organização, suas características, contradições.

O quarto capítulo apresenta o “Programa Atleta na Escola” no âmbito do DF, sua implementação e desenvolvimento. Problematisa os objetivos do programa com os objetivos desenvolvidos na concepção de esporte educacional da SEDF. Analisa a relação entre o programa e o esporte escolar, sua aplicabilidade no contexto da Educação Física escolar, sua relação com outros projetos locais como projeto Centro de Iniciação Desportiva (CID) e os Jogos Escolares do Distrito Federal (JEDF).

Capítulo 1 - ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS ESPORTIVAS

O primeiro capítulo tem como objetivo inicial delimitar as concepções de Estado e sociedade civil, os fundamentos da política pública e sua relação com as políticas sociais. Por entender que estes elementos constituem a base para a análise e que possibilitam um olhar sobre a realidade, mais especificamente sobre o processo de formulação e implementação de políticas públicas. Discutem-se elementos, tais como o personalismo e a influência da pequena política nas ações de governo e ainda, a influência desses elementos na continuidade e descontinuidades das políticas públicas e programas.

Em um segundo momento, recupera-se a trajetória das públicas de esporte no Brasil. Propõe-se discutir a relação do Estado com o esporte, no âmbito dos direitos à cidadania, em contraponto ao modelo em curso sob a influência do capitalismo, cujo contexto nacional sob a ótica social, econômico e político, é fortemente impactado.

1.1 Estado

Compreender o papel do Estado dentre os diversos elementos que envolvem as políticas públicas, é o ponto de partida para que nós possamos mergulhar no universo das políticas públicas esportivas.

Como referência, nos apoiamos nas concepções de Gramsci¹⁰ (1891 – 1937), que ampliou a Teoria de Estado, herdada de Marx, ao incluir em suas formulações o papel da sociedade civil, além de outras esferas como da hegemonia e do consenso, relacionados à política e à ideologia.

Cabe destacar ainda, a escolha desse autor por entender que este faz importantes mediações com a dimensão da cultura e da educação para a conquista e manutenção do poder, e formulações sobre a escola e o papel dos intelectuais. Destaca-se que o período histórico, econômico e social que este autor se encontrava ao elaborar suas ideias o coloca em um contexto específico, que não são suficientes para explicar esse complexo, que envolve a relação: Estado e sociedade, porém, apontam caminhos iniciais que dão suporte a análise.

Nos primeiros regimes liberais, o Estado era visto como o único ator político coletivo, porém com a socialização política, surgiu uma nova organização coletiva para contrabalancear o poder. Historicamente apenas no final do século XIX e início do século XX, houve o incremento efetivo de elementos de cidadania e da participação política como

¹⁰ Pensador italiano que acompanhou o desenvolvimento industrial e financeiro do início do século XX. Membro do Partido Comunista Italiano.

resultado das lutas das classes trabalhadoras do período. A socialização da política não se restringiu a classe operária, outros grupos tais como: artesãos, setores médios assalariados e a própria burguesia (através de agremiações classistas, entidades culturais) se viram obrigados a criar organismos coletivos.

De acordo com Carnoy (2011, p. 101) para Gramsci “a noção geral de Estado inclui elementos que também são comuns à noção de sociedade civil (nesse sentido poder-se-ia dizer que o Estado = sociedade política + sociedade civil, em outras palavras, a hegemonia era garantida pela couraça da coerção”.

A esfera política ampliou-se para além do âmbito do Estado - em sentido estrito-, ou seja, das burocracias ligadas aos aparelhos executivos e repressivos. “Ao lado do Estado-coerção, surge o que Gramsci chamou de ‘sociedade civil’, formada pelo conjunto plural dos sujeitos políticos coletivos, ou [...] ‘aparelho privado de hegemonia’” (COUTINHO, 2008, p. 28).

A centralidade das relações sociais de produção era vista por Marx e Gramsci como fundamentos para compreensão da realidade. De acordo com Carnoy (2011, p. 95) “[...] para Marx e Gramsci, a sociedade civil é o fator chave na compreensão do desenvolvimento capitalista, mas para Marx a sociedade civil é estrutura. Para Gramsci, ao contrário ela é superestrutura, que representa o fator ativo e positivo no desenvolvimento histórico”.

Gramsci teria avançado sua análise sobre o papel da sociedade civil, considerando o vínculo entre estrutura e superestrutura. Sua análise apresenta como centralidade a expressão política das relações e o complexo de relações ideológicas e culturais, a vida espiritual e intelectual e não a estrutura.

Através do conceito de “hegemonia”, Gramsci procurou desenvolver seu argumento de que nem a força (poder de coerção do aparelho do Estado), nem a lógica da produção do sistema, poderiam explicar o consentimento que o modo capitalista tinha entre as classes dominadas. Para Gramsci, a hegemonia apresentaria dois significados principais:

O primeiro é um processo na sociedade civil pelo qual uma parte da classe dominante exerce o controle, através de sua liderança, moral e intelectual, sobre outras frações aliadas da classe dominante;

O segundo é a relação entre as classes dominantes e as dominadas. A hegemonia compreende as tentativas bem-sucedidas da classe dominante em usar sua liderança política, moral e intelectual para impor sua visão de mundo como inteiramente abrangente e universal (CARNOY, 2011, p. 97-98).

Assim, Gramsci não teria desenvolvido uma profunda Teoria de Estado, mas sim ampliado a sua concepção para a visão do papel deste, no chamado Estado Ampliado, no qual,

“[...] a sociedade civil e a sociedade política mantém a divisão das classes. É na sociedade civil que as classes buscam exercer sua hegemonia, ganhar aliados para suas posições mediante a direção política e o consenso” (COUTINHO, 2011, p. 270).

E também sobre o Estado Ético ou de Cultura, no qual a sua função estaria relacionada a elevar a massa populacional a um determinado nível cultural e moral, de acordo com as necessidades de desenvolvimento das forças produtivas. Para isso, as organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias, compreendem as escolas (uma função educativa positiva), os tribunais (função educativa repressiva e negativa) e outras iniciativas que formam o aparelho da hegemonia política e cultural das classes dominantes, entre as quais as igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais e os meios de comunicação (COUTINHO, 2011).

Ao aprofundar a discussão sobre a disputa pela hegemonia e por entendê-la como o exercício da direção intelectual e moral da sociedade, Gramsci teria formulado sua pesquisa sobre a questão da cultura e da educação, elevando sua importância à dimensão de superestrutura para a conquista e manutenção do poder.

A partir da ideia de que para alcançar uma hegemonia política seria preciso organizar a cultura sob duas dimensões: a primeira didática - relacionada aos métodos para organizar o pensamento-, na qual se destaca o papel educativo da escola, no sentido de oferecer aos filhos das massas trabalhadoras condições para superar dificuldades de aprendizagem; a segunda organizativa - indicações metodológicas para a atividade educativa das massas populares-, através da qual se ultrapassaria a escola como instituição e se buscaria a luta pela igualdade social (DORE, 2006).

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual dos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade de escolas especializadas e pela sua hierarquização. Quanto mais extensa for a ‘área’ escolar e quanto mais números forem os ‘graus’ verticais da escola, tão mais complexo será o modo cultural, a civilização, de um determinado Estado [...] (GRAMSCI, 2004, p. 19).

Ressalta-se, ainda em sua análise, a importância de um movimento intelectual que difundisse as novas concepções de mundo, capazes de elevar a consciência civil das massas populares e de produzir novos comportamentos, assim, “[...] difundir criticamente verdades já descobertas, socializá-las por assim dizer, e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral” (GRAMSCI, 2014, p. 96).

Em reflexões sobre a organização da cultura, Gramsci entende que esta estaria organicamente relacionada à classe dominante. Os intelectuais não poderiam ser definidos

pelo trabalho que fazem, mas pelo papel que desempenham na sociedade. Essa função, de forma mais ou menos consciente, seria sempre uma função de “liderar” técnica e politicamente um grupo, quer o grupo dominante, quer outro grupo que aspire a uma posição de dominação.

Todo grupo social, nascendo do terreno originário de uma função essencial do mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político (GRAMSCI, 2004, p. 15).

Sobre o papel dos intelectuais, Gramsci (2004) desenvolve categorias de acordo com seu papel e sua atuação na sociedade. Destacam-se:

Os Intelectuais Orgânicos - Aqueles com capacidade gerencial e técnica, sua função é ao mesmo tempo técnica e política;

Os Intelectuais Tradicionais - Aqueles que parecem representar uma continuidade histórica e ininterrupta com a estrutura econômica anterior, mesmo passando por profundas transformações sociais e políticas, vistos como essenciais, dentro da história, acreditam formar um grupo social próprio, em certas ocasiões representam-se como entidades autônomas e independentes do grupo dominante; como exemplos teríamos os eclesiásticos, administradores, eruditos, cientistas, teóricos e filósofos laicos.

A atuação dos intelectuais era considerada importante por ele, pois, enquanto organizadores da hegemonia social, “[...] a adesão ou não adesão de massas a uma ideologia é o modo pelo qual se verifica a crítica real da racionalidade e historicidade dos modos de pensar” (GRAMSCI, 2014, p. 111).

Os intelectuais seriam os responsáveis por efetivar o vínculo orgânico entre o modo de produção e as superestruturas. Tal vínculo orgânico corresponderia à organização social concreta. Assim ao considerar um bloco histórico, uma situação histórica global, distingue-se de um lado uma estrutura social (as classes que dependem diretamente da relação com as forças produtivas), e de outro lado, uma superestrutura ideológica e política (PORTELLI, 1977).

O movimento superestrutural orgânico apresenta em suas características, aspectos essenciais como: a princípio, qualquer ato ou ideologia orgânica deve ser necessário à estrutura, o que significaria que as ideologias deveriam organizar os grupos sociais e dirigi-los de acordo com as condições econômicas e assim tornar-se-iam historicamente necessárias adquirindo validade perante a massa.

E depois, os movimentos superestruturais orgânicos adquiriram caráter permanente. A política dos diversos grupos sociais representaria a ideologia. Nesse sentido, ultrapassariam a figura do dirigente pessoal e passariam a ser reflexo da estrutura que formariam com ela um bloco histórico.

Em oposição ao movimento de caráter orgânico (relativamente permanente), são identificados por Gramsci, quatro fenômenos, citados por Portelli (1977):

- O primeiro chamado de conjunturais. Os movimentos conjunturais se apresentariam como ocasionais, imediatos, quase acidentais, cujo resultado não é expressivo, já que não possuiriam alcance histórico.
- O segundo tipo, atos sem vínculo orgânico direto com a estrutura representariam erros políticos. Estes poderiam ser tanto individuais, um erro de cálculo, ou ainda um erro por consequência das lutas internas no próprio grupo dirigente, na tentativa de conquistar a hegemonia no grupo. O que poderia levar a uma crise orgânica do bloco histórico.
- O terceiro tipo seria organizativo, atos que não manteriam vínculo orgânico com a estrutura, com o objetivo de reorganização interna da superestrutura, dos intelectuais da classe dirigente, numa tentativa de dar coerência às suas ações.
- O quarto tipo seria das ideologias, consideradas por Gramsci como arbitrárias, pois não possuiriam vínculo orgânico, nem mesmo indireto com a estrutura, sem importância histórica, consistem em negar as ideologias orgânicas, criadas a partir de movimentos individuais, polêmicos.

A distinção entre atos políticos e ideológicos na análise Gramsciana apresentaria dificuldades para serem aplicadas concretamente, uma vez que, para que tal análise fosse realizada com segurança, só poderia ser estabelecida a posteriori.

Uma análise de Gramsci consistiria em avaliar as iniciativas e atos políticos a partir da ação dos intelectuais orgânicos, sob seu caráter estrutural ou não. Enquanto os atos conjunturais e organizativos não apresentariam dificuldades específicas, já aqueles atos e iniciativas de caráter individual, encontrariam como limites a caracterização imediata das ações, realizada pelos próprios protagonistas, o que em muitos casos poderia resultar em erros individuais.

Dessa forma “[...] a crítica não visa à política em geral da classe dirigente, mas a de seus representantes: eles dão lugar à crítica política mesquinha, dia a dia, e que ataca os

pequenos grupos dirigentes e as personalidades que tem a responsabilidade imediata do poder” (PORTELLI, 1977, p. 49).

Uma das grandes contribuições de Gramsci ao interpretar as relações sociais do seu tempo, sob uma perspectiva de classe, foi perceber a relação dialética entre a estrutura e a superestrutura, entre o Estado e a sociedade.

Relacionar suas concepções teóricas escritas por volta de 1930, com o contexto político e ideológico que encontramos atualmente, nos remete a uma série de questões fundamentais para pensar o papel da sociedade atual e sua relação com o Estado.

Talvez Gramsci tenha sido o primeiro teórico a perceber o poder da sociedade perante as decisões de governo. Todavia, a forma como este poder é exercido, estaria longe de se tornar hegemônico.

Ademais, o desenvolvimento do conceito de revolução passiva, como “a constante reorganização do Estado e sua relação com as classes dominadas para preservar a hegemonia da classe dominante e excluir as massas de exercerem influência sobre as instituições econômicas e políticas” (CARNOY, 2011, p. 106).

O autor encontra uma possível explicação para o fato da classe dominante, em determinados momentos históricos atenderem demandas provenientes de classe subalternas, a fim de manter inabalados interesses maiores.

Na realidade brasileira, podem ser considerados exemplos dessas concessões: a educação de base gratuita, o sistema universal de saúde, os programas sociais de combate à fome, e a pobreza. Ainda que sua aplicabilidade seja realizada numa estrutura precária, no campo da saúde e educação em seus parâmetros mínimos sociais ofertados. Quanto aos programas sociais, com destaque atual, para o bolsa família, apesar de questionado pela classe média, não chega a ser objeto de discórdia para os setores do grande capital.

Os momentos de crises econômicas e conflitos políticos são as ocasiões nas quais a classe dominante faz concessões para manter sua posição. Concessões que muitas vezes caminham em direção à manutenção da ordem social.

[...] a passagem nítida da estrutura para a esfera das superestruturas complexas” e o ingresso numa fase em que as ideologias lutam entre si até que “uma delas ou pelo menos uma única combinação delas, tenda a prevalecer, a se impor determinando além da unicidade dos fins econômico, políticos, e também a unicidade intelectual e moral (GRAMSCI *apud* NOGUEIRA, 2003, p. 222).

De acordo com Nogueira (2003), compreender o papel da sociedade a partir de uma perspectiva Gramsciana passa por considerar que não existiria separação entre sociedade política e sociedade civil. A relação entre elas aconteceria de forma dialética e orgânica.

O Estado é instrumento (de uma classe), e ao mesmo tempo, lugar de luta (pela hegemonia) e processo (de unificação das classes dirigentes). É possível tornar efetivos momentos de “contra hegemonia”: “um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental [...]; depois quando exerce o poder [...] torna-se dominante, mas deve continuar a ser também ‘dirigente’. [...] Começa-se pela direção, mas a plena explicitação da função hegemônica só ocorre quando a classe que chega ao poder “se torna Estado”: O Estado serve-lhe tanto para ser “dirigente quanto para ser “dominante” (GRAMSCI *apud* LIGUORI, 2003 p. 181).

As considerações de Gramsci sobre o Estado e sua relação com a sociedade civil não são unânimes, e tão pouco suficientes para explicar as transformações que ambos sofreram ao longo da história, em especial ao longo do desenvolvimento do modo de produção capitalista.

O debate sobre a noção de Estado Ampliado ganha continuidade na obra de Poulantzas (1936 – 1979)¹¹. Ele aprofunda a concepção de Estado ampliado e avança na concepção da ideia de um Estado com autonomia relativa, cuja política de Estado seria resultante das contradições de classe inseridas na própria estrutura do Estado.

Afirma que “[...] a capacidade de uma classe em realizar seus interesses está em oposição à capacidade (e interesses) de outras classes: o campo do poder é estritamente relacional” (POULANTZAS, 2000, p.134). Assim, a política do Estado Capitalista seria resultante das contradições interestatais entre setores e aparelhos de Estado e internamente dentro de cada um deles.

[...] Organização, na perspectiva do Estado, da unidade conflitual da aliança de poder e do equilíbrio instável dos compromissos entre seus componentes, o que se faz sob a hegemonia e direção, nesse bloco, de uma de suas classes ou frações, a classe ou fração hegemônica (POULANTZAS, 2000, p. 128-129).

Na concepção desse autor, a categoria da contradição se faz presente e pode ser considerada determinante ao se analisar o papel do Estado, no bloco de poder, quando este estabelece os interesses políticos gerais em longo prazo. Tanto através de suas funções de organização e de unificação (da classe dominante), como ao exercer sua autonomia relativa em relação a uma ou outra fração, em relação a uns ou outros interesses particulares, como para frear os interesses do capital.

¹¹ Filósofo e sociólogo grego, ligado ao Partido Comunista, exilou-se na França 1960. Entre as principais obras: Poder político e classes sociais; O Estado, o poder, o socialismo.

Em uma análise sobre a sociedade civil, considerando as necessidades de se organizar politicamente os interesses de classe, Nogueira (2003) eleva a importância da política, elemento do Estado em sentido amplo, como um fator de mediação para a conquista do poder, da direção e da liderança. Tais benesses sociais poderiam ser alcançadas ao se combinar atos, regras e instituições direcionados a organização dos interesses e da própria vida comum, em uma perspectiva onde o Estado é visto como principal motor de agregação e unificação da sociedade.

Historicamente, o Estado se posiciona ao encontro dos interesses da classe dominante, o que pode ser visto por alguns como concepção instrumental do Estado. Porém, ao pensar na correlação de forças entre as classes e as frações de classe, é perceptível que a classe dominada (os trabalhadores) também manifestou e exerceu seus interesses. Especialmente ao avançar nas conquistas sociais, por exemplo, relacionadas à jornada de trabalho, aos direitos de cidadania, resultantes de processos greves e lutas sindicais, principalmente no período Pós Segunda Guerra.

Entendemos que as contradições são inerentes ao Estado e sua relação com a sociedade. Especificamente ao considerar a correlação de forças entre a classe dominante e os trabalhadores, ao mesmo tempo em que o Estado fortalece os interesses dos mais ricos, por outro lado através da sua relativa autonomia, assegura aos trabalhadores determinados direitos em prol de uma organização social, dita democrática.

Ainda que a democracia política seja, do ponto de vista temporal, recente no Brasil, a democratização das políticas sociais de qualidade ainda é algo distante. Nesse sentido, a fim de aprofundar a discussão sobre o papel do Estado brasileiro e sua relação com a sociedade passamos ao próximo tópico.

1.2 “A Via Brasileira” na Relação Estado e Sociedade

No pensamento social brasileiro, a relação entre o Estado e a sociedade civil foi transformada e influenciada por uma série de especificidades, relacionadas entre outros, ao processo histórico brasileiro, o que constitui uma “via brasileira”¹² contraditória e repleta de elementos próprios.

¹² Expressão utilizada por Coutinho (2008, p. 109) para se referir as especificidades da relação Estado e sociedade civil no Brasil.

De acordo com Coutinho (2008, p. 108), três paradigmas: a “Via Prussiana¹³”, a “Revolução Passiva” e a “Modernização Conservadora” poderiam ajudar a pensar a transição da produção brasileira de modelo agrário para modernidade, bem como diferentes desafios em sua evolução política.

Em comum entre as três formas, a conciliação entre a classe dominante moderna, com os velhos interesse da classe dominante historicamente constituída. E ainda, o interesse em manter distante das grandes decisões políticas, as classes sociais mais baixas, populares.

Independente do período histórico, seja na época do processo de Independência, passando pela Proclamação da República até década de 1930 ou o período de ditadura militar, os diversos acontecimentos ao longo história brasileira tiveram em comum o fato de terem sido desencadeados “pelo alto”.

Ao analisar a passagem da sociedade brasileira para o capitalismo, Coutinho (2008, p. 112) relata que foi “[...] depois de 1930, que se dá efetivamente a consolidação e generalização das relações capitalistas no país, principalmente com o incremento da indústria”. O processo desencadeado a partir da Revolução de 1930 levou setores das oligarquias agrárias a se reorganizarem, cooptarem segmentos de oposição da classe média (movimento tenentista) levando a implantação da ditadura do Estado Novo.

Entre os anos de 1937 a 1945, tem-se a transição de um país agrário e rural para um país industrial. Se a elite política da sociedade brasileira, formada por grandes latifundiários e oligarquias, era representada nas diversas instâncias de poder, os outros segmentos da sociedade tinham suas relações apoiadas no corporativismo.

Nesse período, o papel do Estado é visto como protagonista na condução do processo de industrialização nacional A princípio por promover políticas cambiais e de crédito que beneficiavam a indústria, e depois, principalmente, por criar empresas estatais, em setores estratégicos de energia e siderúrgica. Assim, esses anos são demarcados pela presença de um Estado forte, autoritário, com uma sociedade civil pouco participativa, sem muita organização (COUTINHO, 2006).

O início da década de 1960 é marcado por tensões econômicas no bloco de poder (conceito de Poulantzas) e tensões sociais. De um lado estariam as frações dominantes (fração industrial internacional, fração comercial nacional, oligarquias agrárias e capital industrial nacional). Descontentes com a desaceleração das taxas de crescimento do PIB, a ascendência

¹³ Conceito desenvolvido por Lenin ao comparar a transição do capitalismo na Prússia considerado “não clássico”, com os demais casos clássicos, EUA, França e Inglaterra. Onde se conserva os elementos da velha ordem, e tinham como pressuposto o fortalecimento do Estado.

do controle internacional sob segmentos dinâmicos da acumulação capitalista brasileira; e os mecanismos de financiamento (inflacionários) utilizados pelo Estado.

Por outro lado estariam as tensões entre a classe dominante e os movimentos populares que reivindicavam reformas de base (agrária, educacional, tributária, administrativa e de controle do capital estrangeiro) (GONÇALVES, 2015, p. 4).

Sem vislumbrar uma saída interna à crise econômica e política e diante da dificuldade das frações dominantes de consolidar sua hegemonia através do consenso optou-se pela coerção, através das Forças Armadas instaurou-se o Regime de Ditadura Militar que se estendeu por vinte anos.

Martins (2014) destaca que as elevadas taxas de crescimento econômico que perduraram até o final da década de 1970, teve como suporte o projeto desenvolvimentista, o que viabilizou esse crescimento foi resultado da estruturação do mercado de capitais, da reforma fiscal e o controle salarial estrito, que possibilitaram políticas de expansão do crédito e dos gastos públicos.

O crescimento econômico do período pode ser visto como um dos sustentáculos do regime militar, a partir dele foi possível estabilizar os velhos conflitos entre as classes dominantes e, ao mesmo tempo, controlar com mão-de-ferro as reivindicações dos movimentos populares.

Nos anos pré e pós-ditadura militar (1964-1985), a participação da sociedade brasileira é marcadamente contraditória. Passados cinquenta anos do golpe que teria sido um Golpe “Civil” Militar¹⁴, muito se revela desse triste período.

Historicamente é a partir dos anos 1970 e início dos anos 1980, período marcado pela luta contra a ditadura militar, que a sociedade civil brasileira ganha expressividade. As forças sociais que formavam a nova sociedade civil brasileira tinham por um lado a burguesia (beneficiária economicamente do período de ditadura) e por outro os setores populares com forte participação das organizações sindicais. Ambas convergiam para um ponto em comum, a oposição à ditadura.

O processo de abertura política e a transição do período foram movimentos iniciados pelo “alto”. O próprio governo militar ao perceber que a pura coerção não seria viável para

¹⁴ A natureza civil do golpe militar passa pelas articulações entre o empresariado nacional e estrangeiro, o governo dos Estados Unidos e os militares de alta patente para a construção de uma oligarquia que partilhasse cargos e espaços nos conselhos empresariais, em instituições estatais e em organismos ideológicos formadores de quadros ou de opinião pública, o núcleo duro da política econômica dos governos militares foi entregue a civis, representantes do grande empresariado nacional e associado (MARTINS, 2014).

controlar as demandas sociais que começavam a surgir em diferentes manifestações, teria iniciado um “processo de abertura” de cima para baixo (COUTINHO, 2006, p. 44).

Esse projeto teria se chocado com o movimento real da sociedade civil que buscava maiores espaços de atuação e uma participação efetiva, principalmente do ponto de vista eleitoral. A movimentação social, contraditoriamente, articulava-se com o projeto militar de abertura. Como exemplos desses processos têm-se a criação do Movimento Democrático Brasileiro e dois outros atos, em 1979, a anistia, que teria posto fim ao exílio de diversas personalidades políticas e artísticas, e a reformulação partidária, uma tentativa de enfraquecer a oposição ao regime através de uma política pluralista (COUTINHO, 2006, p. 45).

Esses fatos teriam sido considerados importantes, pois permitiram uma efetiva oposição ao regime. A junção destes liberais conservadores e até de comunistas, passando pela organização sindical (ABC paulista), viabilizou o fortalecimento de um movimento de massa, que mais tarde viria a se transformar no “Movimento das Diretas Já”, mas que representou naquele momento, na eleição no colégio eleitoral do então candidato Tancredo Neves (COUTINHO, 2006).

A sociedade civil era vista como sinônimo de tudo que se contrapunha ao estado ditatorial. Tudo o que era proveniente da sociedade civil, era visto como positivo, enquanto o que vinha pelo Estado era marcadamente negativo.

Mas as coisas se complicaram ainda mais quando, a partir do final dos anos de 1980, a ideologia Neoliberal em ascensão apropriou-se daquela dicotomia maniqueísta entre o Estado e a sociedade civil para demonizar de vez tudo o que provem do Estado (mesmo que trate de um Estado de direito, permeável de resto às pressões da classe subalternas) e para fazer a apologia acrítica de uma “sociedade civil” despolitizada, ou seja, convertida naquele mítico “terceiro setor” homogêneo, falsamente situado para além do Estado e do mercado” (COUTINHO, 2006, p. 48).

Destarte na história da formação social no Brasil, o período vivido em um regime de exceção, ditatorial, com uma série de restrições de direitos, principalmente direitos civis e políticos, contraditoriamente é marcado pela mobilização da sociedade civil e pelo envolvimento popular em prol da redemocratização.

No atual panorama, sob a influência econômica do Neoliberalismo, principalmente das medidas expressas no “Consenso de Washington¹⁵”, tem-se o estímulo à auto-organização da sociedade civil, baseada nos interesses corporativos, setoriais e privatistas.

¹⁵ Consenso de Washington: forma como ficou popularmente reconhecido um encontro ocorrido em 1989, na capital dos Estados Unidos. Nesse encontro, realizou-se uma série de recomendações visando ao desenvolvimento e à ampliação do neoliberalismo nos países da América Latina. Entre as recomendações:

A participação da sociedade em diversos setores é positiva, se acontecer de forma democrática e socialmente justa, especialmente em resposta aos processos burocráticos do Estado. Todavia essa participação não pode desresponsabilizar o Estado do seu dever frente às questões sociais.

Em contraposição ao modelo neoliberal de participação, as classes subalternas e seus organismos associativos (partidos, sindicatos, movimentos sociais) apontam para um projeto de sociedade denominada por Coutinho (2006, p. 50) de “democracia de massas” ou simplesmente “democracia”.

Nesse projeto hegemônico a proliferação dos movimentos sociais de base caberia à presença do sindicalismo combativo e politizado e da mediação política de partidos programaticamente estruturados e homogêneos. Para tanto, o autor enfatiza a necessidade da participação política organizada do conjunto da cidadania e apesar de reconhecer o pluralismo de interesses, ressalta a necessidade de construir uma vontade coletiva, na qual o que deveria prevalecer prioritariamente seria o interesse público, sobretudo nas decisões políticas globais (econômicas).

Nesse projeto democrático, a partir de uma terminologia Gramsciana, acarretaria na elevação da política do nível “econômico-corporativo” ao nível “ético político”, associada a “grande política”, isto é, a política seria voltada para a afirmação de valores universais, diferente dos valores da “pequena política” encontrada no modelo neoliberal (COUTINHO, 2006, p. 51).

Grande política (alta política) – pequena política (política do dia a dia, política parlamentar, de corredor, de intrigas). A grande política compreende as questões ligadas à fundação de novos Estados, à luta pela destruição, pela defesa, pela conservação de determinadas estruturas orgânicas econômico-sociais. A pequena política compreende as questões parciais e cotidianas que se apresentam no interior de uma estrutura já estabelecida em decorrência de lutas pela predominância entre as diversas frações de uma mesma classe política (GRAMSCI *apud* COUTINHO, 2011b, p. 125).

Esses dois conceitos são desenvolvidos por Gramsci, ao fazer parte do seu conceito geral de política. Tais concepções seriam fundamentais para a “análise de situações” e da “correlação de forças” (COUTINHO, 2011, p. 125).

Ao predominar uma ou outra forma de ação política, pode ser considerado um elemento decisivo para determinar que classe ou grupo de classe exerça a dominação ou a

hegemonia em uma situação concreta e de que o modo o faz. Seria próprio da grande política excluir-se da dinâmica estatal e reduzir todas as questões à pequena política.

Nesse contexto ao observar a dinâmica dos acontecimentos políticos da atualidade, a atuação do Congresso Nacional, e em especial do poder Legislativo, é possível fazer analogia com a concepção Gramsciana. Muito se fala que a atuação política fica restrita as pequenas ações, e que grandes temas como reforma política, tributária ou agrária, ou seja, temas de relevância social são postergados indefinidamente.

Assim, somente uma análise concreta do momento histórico da correlação de forças presentes, em cada momento, pode definir a função e as potencialidades positivas ou negativas tanto da sociedade como do Estado, segundo a ótica das classes subalternas. A depender da conjuntura econômica e social [...] “na visão de Gramsci de sociedade civil é uma arena privilegiada da luta de classe, uma esfera do ser social onde se dá uma intensa luta pela hegemonia” (COUTINHO, 2006, p. 54).

Entender a natureza do capitalismo, seu grau de desenvolvimento, as estratégias de acumulação que prevalecem, bem como o papel do Estado na regulamentação e implementação das políticas sociais e o papel das classes sociais, são considerados por Boschetti (2009) elementos fundamentais para explicar o surgimento e o desenvolvimento de determinada tipo de política social.

O caminho trilhado pelo modo de produção capitalista, suas fases de desenvolvimento, os acontecimentos históricos principalmente a partir dos anos de 1990, com o fim do socialismo real, a ascensão da política neoliberal (apoiada entre outros elementos na financeirização do capital e na disputa do fundo público), o debate em torno da luta de classes, é deslocado para o debate em torno da disputa capital versus trabalho.

Ao refletir sobre as políticas sociais e suas condicionantes econômicas, percebe-se forte influência do sistema capitalista como um todo. Medidas econômicas são implantadas em consonância com uma economia globalizada, permanecendo desse modo a mercê do mercado financeiro e do capital especulativo.

As despesas financeiras referentes ao pagamento de juros e amortização da dívida são as que mais comprometem o fundo público no Brasil. O dilema do orçamento público brasileiro não se encontra na dicotomia despesas de investimento versus custeio, visto que ambos são fundamentais e necessários para o desenvolvimento econômico e social do país (SALVADOR, 2014).

Não diferente do que acontece hoje, na qual as medidas adotadas em nome de uma estabilidade inflacionária e da necessidade de fazer superávit primário, consideram em

primeiro plano o corte orçamentário que atende, em vias de regra, as necessidades sociais. O contingenciamento de recursos em áreas como saúde, educação, segurança, atinge diversos programas e ações sociais. Da mesma forma, não se observa medidas econômicas que sejam na conta mão dos interesses da grande capital, ligado aos setores bancários e financeiros.

A realidade posta nesse embate leva a constatação do enfraquecimento daqueles apontados por Gramsci como os “intelectuais”, fundamentais na formação de uma consciência social e política, bem como a pauperização das organizações sindicais, tanto na formação de seus quadros, como na atuação dos interesses da classe trabalhadora.

Entre as políticas orquestradas pela perspectiva neoliberal, percebe-se a precarização das relações de trabalho, a fragmentação das entidades representativas, a despolitização da sociedade.

Entende-se que a fundamentação em Gramsci apoia-se em um primeiro olhar sobre categoria da hegemonia, do consenso, na qual a instituição escola (integrante dos aparelhos ideológicos da sociedade) pode ser vista, tanto como instrumento (para manutenção de uma concepção de mundo associada ao capital e ao consumo), como também, como uma instituição com perspectivas de transformação social, capaz de modificar a visão de mundo, a consciência política e social.

A formação de uma consciência ética política passaria, entre outros, pelo sistema de ensino formal, sendo a escola um dos espaços de atuação dos “intelectuais”. Nesse sentido, os intelectuais somente poderiam contribuir para novas concepções de mundo e sociedade, se eles próprios forem conscientes do seu papel formador, através de uma concepção crítica e autônoma.

O que nos remete a importância de se fazer representar, sob uma perspectiva contra hegemônica, porém demarcando democraticamente não apenas uma oposição formal, mas uma oposição real, com vista a uma sociedade participativa, democrática e cidadã.

Apoiando-se no discurso em torno da democratização do esporte escolar e da seleção de talentos, pode-se perceber a tentativa de manutenção ou revigoração modelo de esporte escolar amplamente difundido pelos setores hegemônicos, nos moldes do esporte de alto rendimento.

Tal modelo é visto como hegemônico não só no senso comum, como na prática pedagógica da Educação Física brasileira durante anos. Dessa forma, pode-se verificar no setor esportivo um movimento em torno do discurso de que as bases do esporte nacional estariam associadas ao esporte desenvolvido na escola. A busca pela legitimidade perpassa

não só pela difusão desse modelo, como também pelas ações políticas voltadas ao esporte como política pública.

Dentro do campo esportivo a correlação de forças em direção do segmento conservador, ligado às instituições esportivas, especialmente as federações e o Comitê Olímpico, que atuam em prol do Esporte de Alto Rendimento, mostra-se organizada e com influência nas relações institucionais com o Governo Federal. Tanto que, aponta os rumos da política esportiva nacional em direção aos seus interesses, ao explorar o potencial econômico atrelado ao esporte e aos grandes eventos.

Assim, entende-se que é fundamental compreender as relações que envolvem o Estado e a sociedade, a partir de processos históricos, cujos reflexos no momento concreto, são repletos de contradições sociais e econômicas, que em parte, são expostos nas políticas públicas implantadas.

Nesse sentido procura-se a seguir delimitar o entendimento acerca da política social, das políticas e de suas contribuições para o entendimento do esporte enquanto uma política pública, considerada objeto de interesse tanto do Estado quanto da sociedade.

1.3 Políticas Públicas, Direitos Sociais e Políticas Sociais

No âmbito das ciências sociais, o estudo e a reflexão sobre política tornam-se fundamentais para se tentar compreender as relações sociais e a forma como estas se estabelecem. Diversos conceitos estão correlacionados à política, entre eles, a política social e cidadania.

A política apresenta dois sentidos: de forma geral, associado temas clássicos (eleição, voto, partido, parlamento e governo) e outro mais atual e restrito, relacionado à ação do Estado no atendimento das necessidades sociais (PEREIRA, 2011).

A dissociação desses conceitos seria quase inimaginável. Existe uma relação de influência mútua, já que muitas das ações tomadas pelo Estado são determinadas pela forma como este se organiza, e pela forma, como os programas de governo são colocados em prática, por aqueles que vencem as eleições, guardadas as devidas proporções e sem esquecer da capacidade de coalizão, de alianças e da base apoio.

A política pública se refere “a *res (coisa) publica* (de todos), ou seja, de todos, para todos que compromete a todos, inclusive a lei que está acima do Estado [...]” (PEREIRA, 2011, p. 173). O que lhe confere o carácter público não seria apenas a veiculação ao Estado,

mas seu significado de um conjunto de decisões e ações que resultam da ingerência do Estado e da sociedade no atendimento de demandas e necessidades sociais.

A política pública, colocada acima das dimensões do Estado, das entidades corporativas, coletivas, ou mesmo individuais, demarcaria um caminho de orientação para as ações públicas, com vista a concretizar os direitos sociais, conquistados pela sociedade e incorporados pelas leis.

No ramo da ciência política, tanto a política pública, como política social constituiriam políticas de ação. “[...] a política social é uma espécie do gênero política pública” (PEREIRA, 2011, p. 173).

Entender a política pública apenas como resultado (*output*) da atividade de governos seria uma interpretação simplista e parcial. Uma vez que a política pública contempla tanto as demandas externas oriundas da sociedade (*inputs*), como se relaciona diretamente com a correlação de forças, estratégias de implementação de decisões, sua própria implementação, além de seus respectivos impactos (PEREIRA, 2009).

Ao analisar as políticas públicas é preciso considerar diversos fatores, entre os quais, o fato de estas serem mutáveis e sujeitas a diversas influências. A depender do período histórico em que são formuladas, implantadas ou avaliadas, bem como dos interesses conjunturais e personalíssimos aos quais podem ser submetidas, a direção e os resultados de uma política são incertos.

Todavia, corroboramos com o entendimento de que estas deveriam guiar-se pelo princípio do interesse comum, geral, pela soberania popular e para sanar as necessidades sociais em detrimento à rentabilidade econômica privada.

Apesar de frequentemente associadas ao Estado, por ser provida ou regulada por ele, a política pública também estaria associada às ações, escolhas, e decisões tanto privadas, quanto de entidades de classe, organizações sociais, podendo inclusive ser controlada pelos cidadãos, através da atuação de controle democrático.

Em relação a política social, nos apoiamos no conceito desenvolvido por Pereira (2011, p. 171-172):

Refere-se à política de ação que visa, mediante esforço organizado e pactuado, atender necessidades sociais cuja resolução ultrapassa a iniciativa privada, individual e espontânea, e requer deliberada decisão coletiva regida por princípios de justiça social que, por sua vez, devem ser amparados por leis impessoais e objetivas, garantidoras de direitos.

Destaca-se que no âmbito das políticas de ação e políticas sociais, os conceitos elencados apontam na direção tanto de atender as demandas sociais (saúde, educação, habitação, segurança), quanto da necessidade de uma participação coletiva.

De acordo Behring (2008, p. 63-64) as políticas sociais surgem historicamente como resposta às expressões ligadas à questão social, a partir do momento em que estas passam a ser vistas, não mais como fatores isolados, mas principalmente, quando passam a ser considerados elementos da cena política.

A autora adverte que é importante se observar a política social não sob uma perspectiva idealista, mas sim, dentro de um contexto processual e contraditório, parte do entendimento da própria “anatomia da sociedade burguesa”, em cada contexto específico. Relembra a fala de Marx à Internacional, na qual ele se remete as primeiras vitórias da economia política do trabalho sobre a economia política do capital, ao modificar a legislação fabril. “A questão social produzida e reproduzida pela relação capital-trabalho, na relação de subsunção do trabalho ao capital, ou na relação de exploração do capital sobre o trabalho”.

Estas relações, de acordo com os círculos de desenvolvimento capitalista, teriam sido modificadas diversas vezes ao longo da história, apresentando diversas fases e faces. Entre as expressões da questão social, a autora elenca o pauperismo, o desemprego, a miséria, como resultados do processo de desigualdade, fruto das relações de produção e reprodução capitalista.

A política social é complexa, não pode ser vista de forma linear, apenas como ação do Estado, tão pouco encarada exclusivamente como positiva ou negativa, ou beneficiar apenas outra classe. Um dos motivos de se tornar objeto de pesquisas e estudos é justamente seu caráter contraditório, haja visto, que a depender da correlação de forças, pode ser vista, tanto positiva, quanto negativamente, servindo a interesses contrários. Seria justamente essa contradição que permite a classe trabalhadora e aos pobres em geral utilizá-la a seu favor (PEREIRA, 2011).

Política social é produto de uma relação dialética e contraditória entre estrutura e história, ou seja, resultado das relações antagônicas e recíprocas das relações entre o capital x trabalho, o Estado x sociedade e os princípios da liberdade x da igualdade, relacionados ao direito de cidadania (PEREIRA, 2011, p. 166).

Apreendemos desse processo, o destacado papel que os grupos de interesse possuem desde a formulação, implantação até a manutenção de uma política. A política envolve uma correlação de forças, no qual o que deveria prevalecer seria o interesse público, mas o que se observa é a organização em torno da manutenção de um modelo, em que o modo de produção

baseia-se no lucro e nas condições de ganho econômico de determinados setores, que buscam se perpetuar.

O conteúdo de uma política social bem como as possibilidades para sua implementação guardam estreita relação com a natureza do Estado. Em outros termos, significa que a forma como se processam os arranjos políticos que lhe dão sustentação, estes, por sua vez, interferem na seleção de prioridades para a alocação dos recursos públicos, que são extraídos da população e que a ela deveriam retornar redistributivamente, na forma de programas e serviços públicos (LINHALES, 1996, p. 40).

Para entender o processo de disputa e formulação e oferta de políticas sociais, recorreremos à classificação das políticas sociais. Para tanto, utilizamos uma vertente que considera como parâmetro, os padrões de conflito em que as políticas sociais são produzidas, e associadas à sua forma de regulação.

São quatro os principais tipos de arena e suas respectivas formas de regulação política, segundo Pereira (2009, p. 100):

- Arena regulamentadora, produzindo política regulamentadora;
- Arena redistributiva, produzindo política redistributiva;
- Arena distributiva produzindo política distributiva;
- Arena constitutiva, produzindo política constitutiva.

Nas políticas regulamentadoras, o Estado tem o poder de proibir e coibir liberdades individuais podem ser limitadas ou transformadas por meio de decreto. Ex: código de trânsito, lei do silêncio, proibição ao fumo.

As políticas redistributivas muitas vezes são evitadas pelos governos, nelas existem conflitos de interesses, em que para que um grupo ganhe o outro tem que perder. Dessa forma, o poder público estabelece critérios para dar acesso ou vantagens a determinadas categorias, sujeitos ou situações. Exemplo: reforma agrária.

Já as políticas distributivas, geralmente ligadas às medidas compensatória, têm a partir do fundo público¹⁶ os recursos para atender as demandas e necessidades sociais. Ex: programas de transferência de renda aos mais pobres.

As políticas constitutivas são resultados de ações públicas cujo resultado é fraco, ou indireto ao cidadão. São ligados às normas ou ao poder constituído. Ex: reformas administrativas, revisões de leis.

¹⁶ Fundo Público: “toda a capacidade do Estado de mobilização de recursos e interferência na economia, para além do próprio orçamento, através de empresas estatais ou da política monetária comandada pelo Banco Central para socorrer as instituições financeiras” (SALVADOR, 2010, p. 607).

As políticas redistributivas são cercadas de polêmicas e discussões. Durante um longo período, as políticas sociais brasileiras viram o modelo redistributivo como o ideal. Capazes de diminuir os índices de desigualdade social e compensar os anos de atraso social em diversos setores. Contudo, adverte-se que entendê-la desse modo, é reduzi-la a vontade política dos sujeitos e a regulação de conflitos (BEHRING, 2008).

Uma análise apoiada na perspectiva crítica ressalta a importância de observar a política social sob o prisma da totalidade e da contradição. Assim, entende-se que uma política social é influenciada desde seu desenho, modelo de cobertura, mecanismo de gestão e técnico, seu financiamento, e tudo teria uma relação com “a moldura histórica” que envolveria a economia política da época: o lugar das classes, o lugar da política e a cultura, como os processos de constituição dos valores e hábitos (BEHRING, 2008, p. 68).

Em diferentes momentos, diversos temas e questões com cunho social, econômico, sob uma perspectiva redistributiva, não fizeram parte da pauta política dos Países. Porém diante de um contexto social, marcado por forte desigualdade regional, tanto econômica quanto social, fica claro que por vezes, as arenas políticas refletiram e refletem o modelo de relação política tradicional no Brasil.

Historicamente as ações e medidas no campo político brasileiro foram reflexos do interesse de setores socialmente constituídos e influentes na sociedade. Com destaque especial ao patrimonialismo, clientelismo, coronelismo¹⁷.

A própria configuração social e política brasileira durante o processo de fim da ditadura militar e a redemocratização, expõe na legislação brasileira práticas e leis que de certa forma conciliavam interesses de modernização com interesses oligárquicos.

A compreensão da relação entre os direitos e a cidadania é fundamental para entender como as relações sociais se estabeleceram, bem como o processo de lutas e conquistas com vistas à participação da sociedade. Ainda que, concessões sejam feitas, a única forma de conquistar direitos, por vezes já estabelecidos, mesmo que do ponto de vista formal, é através da luta e atuação dos trabalhadores em uma perspectiva de avanços para a cidadania.

Entre os autores clássicos que aprofundaram sua análise sobre a relação entre a cidadania e os direitos, encontra-se Marshall (1967). Ele classifica os direitos em uma

¹⁷ Coronelismo: prática de cunho político-social, própria do meio rural e das pequenas cidades do interior, que floresceu durante a Primeira República (1889-1930) e que configura uma forma de mandonismo em que uma elite, encarnada emblematicamente pelo proprietário rural, controla os meios de produção, detendo o poder econômico, social e político local. Clientelismo: prática eleitoral de certos políticos que consiste em privilegiar uma clientela (conjunto de indivíduos dependentes) em troca de seus votos; troca de favores entre quem detém o poder e quem vota. Patrimonialismo: é a característica de um Estado que não possui distinções entre os limites do público e os limites do privado.

perspectiva temporal de como estes evoluíram, sendo divididos em primeira geração, segunda geração e terceira geração.

Os direitos de primeira geração incluiriam os direitos civis e políticos. Os direitos civis oriundos século XVIII, fundados a partir do princípio da liberdade. Opõem-se ao poder de intermediação do Estado para o seu exercício. São considerados direitos de cunho individual, os homens são vistos como o titular dos direitos civis, seja contra o poder do Estado ou para intervir nele. Já os direitos políticos, compreendem a participação no exercício do poder político, com autoridade política seja individual ou membro de um organismo político.

Os direitos de segunda geração que incluem os direitos sociais e surgem no século XX, referenciados pelo princípio da igualdade. Compreendem desde o direito mínimo de bem estar econômico e segurança, ao direito de participar da herança social como um ser civilizado de acordo com os padrões da sociedade.

Nos direitos de terceira geração, encontram-se os direitos denominados difusos, associados a questões humanitárias como fraternidade e solidariedade. Tidos como valores universais que compreendem ações destinadas ao interesse comum, como a paz, o meio ambiente.

Na mesma linha de pensamento, sobre os direitos e a forma como estes se organizam, Pereira (2009) compreende que existiriam duas categorias de direitos: os individuais (dividido em direitos civis e políticos) e os sociais. Estes guiados a partir do princípio da igualdade. Diferentemente dos direitos individuais guiados pelo princípio da liberdade.

Quando consideramos um momento determinado na história brasileira, cujo foco recai sobre os direitos, e especificamente os direitos políticos e sociais evocados pela CF de 1988 podemos perceber que no Brasil existiu uma lógica própria e diferenciada da realidade de outros países.

Naquele período, se por um lado, a inclusão e proteção dos direitos sociais eram assuntos amplamente discutidos, por outro lado, a população ainda não havia desfrutado dos seus direitos políticos, pois ainda esperava a possibilidade de exercer efetivamente seus direitos políticos, através do voto, outra hora suspensos, ou mesmo cassados em alguns casos, em razão do período de ditadura militar.

Dessa forma, o processo eleitoral do ano de 1989 pode ser considerado um marco no que tange a concretização dos direitos políticos no Brasil e somente aconteceu depois que alguns direitos sociais foram assegurados constitucionalmente.

Entender que a política pública é a forma como se concretizam os direitos sociais, é parte do entendimento que esses direitos possuem uma perspectiva de equidade (dar mais a

quem precisa) e de justiça social. Em decorrência das exigências da sociedade, o Estado exerce o seu papel de regulador (seja como provedor ou garantidor de bens públicos) ao promover atitudes que garantam esses direitos.

Retomando a relação entre a cidadania e o direito, nos apoiamos no conceito de cidadania desenvolvido por Coutinho (2005, p. 2):

Cidadania é a capacidade conquistada por alguns indivíduos, ou (no caso de uma democracia efetiva) por todos os indivíduos, de se apropriarem dos bens socialmente criados, de atualizarem todas as potencialidades de realização humana abertas pela vida social em cada contexto historicamente determinado. [...] Cidadania não é dada aos indivíduos de uma vez para sempre, não é algo que vem de cima para baixo, mas é resultado de uma luta permanente, travada quase sempre a partir de baixo, das classes subalternas, implicando um processo histórico de longa duração.

Conceber a cidadania como um processo de luta, significa entender que esse é um processo contínuo de formação de consciência, de desenvolvimento da autonomia crítica, que leva não só a consciência de si, mas também, a consciência para si, enquanto ser social.

Para se concretizar a cidadania se estabelece como uma relação direta e dialética com os diferentes elementos do direito. Nessa relação os direitos individuais e sociais são fundidos, enquanto que os direitos civis são colocados como a base de sustentação e de ampliação de direitos políticos e sociais, ao mesmo tempo em que são fortalecidos por eles (PEREIRA, 2008).

Em uma perspectiva global, foi a partir do final do século XIX e início do século XX, que os direitos sociais foram colocados em voga. A política social passou por um processo de mudanças nos padrões de proteção social.

Foi a partir do segundo Pós-guerra, que o Estado incrementou a política social. Esse período de ampliação de direitos, resultado da correlação de forças e da capacidade do trabalho de impor um conjunto de elementos que levaram a consolidação de direitos e o financiamento de políticas sociais, perdurou até aproximadamente o final da década de 1960, constituindo o período conhecido como os anos de ouro do capitalismo (BEHRING, 2008).

Isso teria acontecido nos países, que tiveram de fato o Estado de Bem Estar Social, o de acordo com as condições históricas e sociais próprias de cada País. A fim de caracterizar o período, destacamos o trecho:

[...] um elemento fundamental da reprodução física da força de trabalho, como um elemento central no 'azeitamento' do processo de realização da mais-valia socialmente produzida, a partir das compras estatais, a partir do incentivo ao consumo dos trabalhadores e de um conjunto de mecanismos que o Estado desencadeia como elementos anti-crise do capitalismo, na experiência keynesiana e

social democrata, que é o auge da política social. É o momento de boom do chamado Estado de Bem Estar Social e também de constituição de padrões de proteção social por todo o mundo (BEHRING 2008, p. 65).

Fica claro naquele momento histórico como a participação efetiva do Estado, através de medidas para diminuir os efeitos da crise, foi o caminho adotado. Não muito diferente do processo que enfrentamos no contexto neoliberal instituído no presente.

O que demonstra mais uma vez as contradições do capitalismo. Pois, por um lado se busca enfraquecer a participação do Estado, elevar o poder do mercado, principalmente no que tange a economia. Por outro lado, diante de momento de crise, o Estado, através do fundo público é conclamado a participar e intervir assegurando condições materiais de produção.

As políticas sociais, no início do século XXI, são marcadas por fenômenos como a reestruturação produtiva, a precarização das relações de trabalho (empregos temporários), a implantação e expansão de programas de transferência de renda. Cada vez mais, direcionados à situação de ausência ou complementação de renda, muitas vezes, condicionados àqueles que demonstram interesse em se inserir no mercado de trabalho, através de processos de qualificação. Dessa forma, as políticas sociais em curso seguiriam na direção de sua restrição, seletividade e focalização (BEHRING; BOSCHETTI, 2010).

Existe uma forte associação entre os direitos sociais, a políticas sociais e as políticas públicas, uma vez que os “[...] os direitos sociais declarados e garantidos nas leis, são de regra, conquistas da sociedade e só tem aplicabilidade por meio de políticas públicas, as quais, por sua vez, operacionalizam-se por meio de programas, projetos e serviços” (PEREIRA, 2009, p. 95).

A participação da sociedade pode acontecer por meio do mecanismo conhecido como controle democrático. Este pode ser representativo ao delegar aos representantes o poder de fiscalizar as ações, ou participativo através de entidades, conselhos, e conferências, constituindo formas de participação perante o Estado.

A consolidação do controle democrático no Brasil acontece de forma normativa, a partir da CF de 1988. Durante o processo de fim da ditadura e o período de redemocratização, no fim da década de 1980, diante da pressão de sujeitos coletivos, a democracia representativa foi concebida de forma articulada com a democracia participativa. Foram criados diferentes mecanismos de participação popular pelo Estado, por exemplo, os conselhos e as conferências de políticas públicas e de defesa de direitos, bem como o direito de denunciar aos órgãos de controle interno e externo questões afetas à irregularidades na implementação de políticas públicas.

A Constituição de 1988, que emergiram no ordenamento jurídico-institucional possibilidades de redesenhar relações entre Estado e sociedade na perspectiva de instituir direitos sociais e uma gestão que incorporasse a participação e o controle democrático exercido pela sociedade e, por isso, contrapor-se, nos limites do capitalismo, a apropriação estritamente privada do fundo público pelo capital (TEIXERA, 2012, p. 25).

De certa forma, ainda que, fortemente impactadas pelas correlações de forças no âmbito da representatividade e dos interesses econômico, a participação da sociedade, especialmente dos setores de camada social mais baixo, a possibilidade de participação democrática representa um contraponto, na disputa pelo fundo público e conseqüentemente o financiamento de políticas sociais.

A discussão sobre “[...] participação e controle democrático sobre o orçamento público precisa considerar as relações de reciprocidade e antagonismo entre Estado e sociedade civil, o significado de ambos, e em especial sua relação com as classes sociais” (TEIXEIRA, 2012, p. 184).

Além de sua relação com os direitos sociais, a política social é fortemente impactada por sua relação com o capital. De acordo com Vieira (1992, p. 21), “[...] não se pode analisar a política social sem se remeter a questão do desenvolvimento econômico, a transformação quantitativa e qualitativa das relações econômicas, decorrentes de processo de acumulação de capital”. A política social travaria uma relação muito estreita com o modo de produção corrente, o capitalismo.

Do ponto de vista econômico, e a influência deste para as políticas sociais, recorreremos ao trabalho de Fagnani (1998), no qual ele coloca o financiamento como um importante indicador na análise de políticas públicas. Por dois motivos: primeiro, no plano específico da política em questão, fornecendo elementos para se pensar o alcance, os limites e seu caráter redistributivo; e segundo, em um plano geral, revelando as relações entre política social e política econômica.

Quando se tem como referência a ação do Estado, diversos fatores influenciam o campo de políticas públicas. Pereira (2008) argumenta que existiria a necessidade de se envolver os poderes públicos, bem como de se ter a participação da sociedade, uma vez que o objetivo principal das políticas públicas é atender as necessidades, concretizando e garantindo os direitos fundamentais.

O simples fato dos direitos sociais estarem descritos no ordenamento legal não garante que os mesmos venham a ser concretizados. Porém, a forma como o Estado se estrutura contribui para atender as demandas sociais. É mister discutir os elementos relacionados à

organização do Estado e às relações institucionais que se refletem na gestão das políticas, bem como determina sua continuidade ou descontinuidade.

1.4 A Influência da Organização do Estado na Gestão das Políticas

Entre os diversos fatores que influenciam a gestão de política e programas, destaca-se a forma como o Estado é organizado, a relação entre os entes federados e as relações institucionais. Muitas vezes tais fatores determinam os rumos dos investimentos e a execução de políticas e programas.

Sob uma perspectiva global, o federalismo e a descentralização correspondem a uma “resposta do Estado à necessidade de atender as múltiplas demandas territorialmente diferenciadas, ou seja, de enfrentar o desafio de articular o ‘geral’ com as ‘particularidades’ na gestão pública” (AFFONSO, 2000, p.130).

Existe uma relação estreita entre eles, contudo constituem elementos diferenciados. O Federalismo seria processo ou prática político-institucional, com diferentes conteúdos sociais, econômicos, étnicos e culturais, condizente com o princípio da pactuação territorializada do poder.

A descentralização envolve redistribuir recursos, espaços de decisão, competências, atribuições de responsabilidades; enfim, transferência de poder político econômico em cada formação econômico social específica. Essa redistribuição poderia acontecer entre instâncias governamentais, entre poderes estatais e entre o Estado e a sociedade (BENETT, 1990 apud AFFONSO, 2000, p. 130).

O Brasil constitui uma República Federativa, com o papel dos Entes Federados definidos na Constituição Federal (CF) de 1988. A Carta Magna é resultado de um processo de redemocratização em meio a um contexto social marcado pela ditadura, pela restrição de direitos e pela crise econômica.

As disparidades socioeconômicas entre as unidades federativas destacam-se como uma das principais características brasileiras. Apesar da complexidade de seu aparato de Estado - administração direta, empresas estatais, sistema financeiro público - presente, nos três níveis de governo (União, Estados e Municípios) e das competências de cada um dos entes estejam bem delimitadas, ainda existem abismos socioeconômicos em nível inter-regional e intrarregional (AFFONSO, 2000, p. 132).

Uma das críticas feitas ao Federalismo, colocado em prática no Brasil, caminha no sentido de que a autonomia política concedida aos Estados e Municípios não foi acompanhada

de recursos suficientemente necessários à garantia dos direitos e à implementação de políticas que atendessem as demandas da população.

A estrutura do pacto federativo brasileiro não contribuiu para diminuir as heterogeneidades entre as regiões, principalmente no aspecto socioeconômico. Entre as formas criadas para compensar tal disparidade estariam às transferências fiscais e parafiscais, os repasses diretos da União e os repasses implícitos de Estatais.

Quando se refere às compensações implícitas, Affonso (2000) levanta a necessidade de se considerar a separação entre poder econômico e poder político de cada região, uma vez que, a suas heterogeneidades seriam refletidas na representação parlamentar desproporcional entre elas.

Nesse sentido também cabe relativizar a interferência das relações políticas no nível de repasses realizados a determinados Estados e Municípios. Essa é uma prática comum considerando o nível de relações políticas estabelecidas entre grupos aliados e opositores, entre os partidos que compõem a base aliada, seja em nível Federal, seja em nível Estadual, principalmente no cotidiano da pequena política.

Mesmo nos momentos em que se atenuaram as diferenças inter-regionais fiscais ou econômicas, não se atenuaram de forma estrutural e substancial as desigualdades entre as regiões e entre os grupos e as classes sociais do país.

Dentro no processo descentralização brasileira ganha destaque o papel desempenhado pelo Governo Federal, como indutor de políticas sociais. Entre as muitas especificidades do Brasil, o foco frente à legitimação das políticas de governo não está na disputa pelos créditos políticos entre os níveis de governo, mas sim na adesão à política. E isso, só teria sido possível a partir do momento que o Governo Federal reuniu as condições institucionais para formular e implantar programas de transferência de atribuições para os governos locais (ARRETCHE, 2002, p. 45).

Destaca-se ainda, a reduzida capacidade dos governos locais em dispensar a adesão às políticas e aos programas propostos pelo Governo Federal. É através dessa adesão, mesmo com todas as suas condicionantes e exigências, que os governos locais podem dispor dos repasses e das transferências de recurso provenientes da União.

De forma geral, entende-se que as relações federativas e a descentralização caminham no sentido de viabilizar de forma concreta que as políticas e os programas aconteçam. Ressalta-se a importância nesse processo de se definir claramente o papel tanto dos entes federados, como dos envolvidos.

As transformações ocorridas no papel desempenhado pelo Estado são refletidas na forma como as políticas públicas são estabelecidas e ofertadas. Sob uma perspectiva de garantias de direitos, ainda que, dos mínimos necessários, as relações governamentais estão alinhadas com a descentralização e influenciadas por um modelo de gestão que apregoa políticas intersetoriais.

De acordo com Inojosa (2001, p.105), a intersetorialidade compreende “a articulação de saberes e experiências com vistas ao planejamento, para a realização e avaliação de políticas, programas e projetos, com o objetivo de alcançar resultados sinérgicos em situações complexas”.

Nessa visão fica evidente o caráter gerencialista atribuído pela autora. Ao se salientar aspectos como planejamento, avaliação, alcance de resultados enseja-se uma perspectiva alinhada com aspectos ligados a eficiência, eficácia e efetividade das políticas sociais, a serem desenvolvidas.

Com um sentido semelhante, mas acrescentando a relação entre o Estado e a sociedade, Pereira (2010) considera a intersetorialidade como um instrumento estratégico de otimização de saberes, competências e relações sinérgicas, em prol de um objetivo comum e prática social compartilhada, que requer pesquisa, planejamento e avaliação para realização de ações conjuntas.

Sob o enfoque de cunho social, relacionado ao enfrentamento das desigualdades sociais, e também aos objetivos que deveriam fundamentá-las, destacam-se as ideias desenvolvidas por Couto, Yazbek, Raichelis (2010, p. 39), a respeito da intersetorialidade:

A intersetorialidade deve expressar a articulação entre as políticas públicas, por meio do desenvolvimento de ações conjuntas destinadas à proteção social básica ou especial e ao enfrentamento das desigualdades sociais identificadas nas distintas áreas. Supõe a implementação de programas e serviços integrados e a superação da fragmentação da atenção pública às necessidades sociais da população. Envolve a agregação de diferentes políticas sociais em torno de objetivos comuns e deve ser princípio orientador da construção das redes municipais

Para Pereira (2010), a intersetorialidade é um importante mecanismo que permite romper com a fragmentação das políticas sociais. Ela afirma que isso é possível, pois, a intersetorialidade possibilita transformações de fundo, isto é, de conceitos, valores, culturas e institucionalidades, ações e formas de prestações de serviços. E também, estabelece um novo tipo de relação entre Estado e a sociedade, visto que as transformações podem ser entendidas como dialéticas. Nela, tanto o Estado, quanto a sociedade e os cidadãos são vistos como

sujeitos da política, assumindo papéis ativos na identificação das necessidades e na solução dos problemas.

A autora adverte ainda que a intersectorialidade, por si só, não anula os espaços específicos das políticas particulares, ditas setoriais, pois a mesma fortalece e atualiza essa política, universalizando-as. Para ela, isso representaria um avanço no sentido de ampliar a participação dos diversos atores envolvidos. Sob a perspectiva ampliada de Estado, essas novas formas de política integram para além da sociedade política (os governantes) a sociedade civil e suas expressões, materializando o chamado Estado ampliado em Gramsci.

Nesse sentido, sob uma perspectiva Gramsciana, a intersectorialidade poderia ser vista como uma expressão do dito “Estado Ampliado”. Através dela as relações no âmbito intragovernamental são estendidas, existe a possibilidade de se articular políticas e programas com vistas a atender as necessidades sociais, além da possibilidade de se ampliar a participação da sociedade tanto na concepção, quanto na execução e fiscalização das políticas.

Corroborando tal sentido, Bonalume (2011) afirma que a intersectorialidade seria um princípio que privilegia a integração matricial das políticas sociais, que se estende desde a fase de planejamento, execução, monitoramento, até a avaliação. Seria justamente essa matricialidade representada no eixo coordenador e organizador das políticas intersectoriais que potencializariam sua integração e possibilitariam impactos positivos em seus efeitos.

Entretanto, a autora enfatiza que para que isso ocorra de forma concreta, implica em avançar em perspectiva democrática, no sentido de atender a uma prerrogativa de planejamento e gestão compartilhada, ou seja, na construção de espaços de convergência de sujeitos que se completam à medida que se articulam esforços para atuar em prol de objetivos comuns.

Considerando as condições concretas para que a intersectorialidade aconteça, Lázaro (2008) destaca três dimensões fundamentais. Elas envolvem a dimensão dos princípios (devem ser claros e comuns); a dimensão da necessidade de instrumentos específicos (programas, diretrizes), e a dimensão que envolve a compreensão sobre o território concreto de ação.

Para Spósito (2007), a realização local de ações definidas em âmbito federal sofre filtros em seus mais diversos níveis, que vão desde a apropriação que os gestores municipais realizam das diretrizes e normas definidas, até a realização das ações em si. Sendo assim, a face local de uma política não espelha, necessariamente, diretrizes, normatizações e formatos prescritos nas intenções da elaboração, ou se constitui em mera reprodução de práticas similares. O local pode ir de espaço de criação e inventividade social à versão pior e

simplificada da proposta inicial. Esse aspecto reforça a necessidade de planejamento integrado e gestão coletiva, inclusive entre as diversas instâncias envolvidas nas etapas de uma ação.

Em relação à intersetorialidade sob o ponto de vista operacional, no âmbito das esferas de governo, Farah (2000) distingue dois modelos de articulação entre as instâncias governamentais, em nível vertical e horizontal. Articulação intergovernamental vertical envolve a relação entre diferentes instâncias, em nível federal, estadual e municipal.

Quando a relação acontece entre instituições públicas da mesma instância, ocorre uma articulação horizontal. A intersetorialidade não acontece de forma casual, ela deve ser pensada, planejada e com objetivos comuns envolvendo a participação de diferentes segmentos e setores.

Entender a organização do Estado, considerando suas relações federativas, os preceitos da descentralização e da intersetorialidade contribuem para entender como as políticas públicas são formuladas e disseminadas através da estrutura governamental. Ao pensar as políticas públicas no setor esportivo, a ação do Estado nem sempre é exclusiva nesse setor. Existe uma relação com outras políticas e outras perspectivas. Assim, passa-se a discorrer sobre o esporte e sua relação com a política social.

1.5 O Esporte no Contexto da Política Social se Alinha Rumo à Cidadania

Ao longo dos anos, a relação do esporte com as políticas sociais tem sido padrão balizador de diversas políticas. As ações esportivas foram utilizadas por muitas políticas sociais com o objetivo de viabilizar outros direitos ou necessidades sociais. O esporte visto como atividade meio ou como atividade complementar em políticas educacionais e de saúde, por exemplo, em que o que se busca legitimar é o direito à educação ou à saúde (LINHALES, 1996).

Em outros casos, o esporte chegou a ser utilizado como atividade de substituição a outros direitos sociais, especialmente em relação às políticas de assistência às populações carentes, sobretudo aquelas voltadas para a infância e a juventude. Ou ainda, para a realização de fins externos a ele próprio, no qual a ação é destinada a grupos específicos e isolada em função do caráter seletivo dos programas, característica que dificultou a construção do esporte como um direito social, na medida em que este implica, como uma de suas dimensões constitutivas, o princípio da igualdade (LINHALES, 1996).

O Estado, por vezes, usa o esporte para promover a unidade social e fazer propaganda de governo. Isto se justifica pelo fato do sistema esportivo ser detentor de um potencial para a geração de símbolos interativos. “Essa dimensão utilitária do setor esportivo que fundamenta o desenvolvimento de programas esportivos de cunho assistencialista e compensatório” (LINHALES, 1996, p. 51).

Por outro lado, devido ao forte potencial mercadológico, o esporte é visto como um dos fenômenos sociais mais afetados pelo processo de mercantilização, tornando-se um produto altamente rentável e amplamente explorado pela indústria esportiva e midiática. Contudo, os principais atrativos do esporte aos olhos do grande capital, ou seja, sua rápida e lucrativa comercialização constitui, simultaneamente, o principal obstáculo para sua vinculação aos direitos sociais e uma das principais barreiras a serem transpostas pelas políticas sociais ligadas ao setor.

Em virtude da hegemonia conquistada pelo ‘esporte de alto rendimento’, esse vem sendo - ao longo da história brasileira - o padrão balizador das políticas públicas para o setor, acarretando em políticas baseadas na focalização e setorialidade, tendo como escopo interesses antagônicos a uma perspectiva inclusiva e de combate às desigualdades (ATHAYDE, 2011, p. 200).

Políticas públicas, por vezes são repletas de contradições e condicionantes. Estudar o esporte sobre essa perspectiva faz-se necessário entender a relação existente entre as condicionantes econômicas e sociais, na medida em que impactam não só sobre as políticas sociais, mas também sobre a cidadania.

Os direitos sociais podem ser considerados a base para se entender o homem sobre uma perspectiva de sociedade. Ao entender os direitos sociais no âmbito da cidadania Pereira (2009, p. 102) observa que os direitos sociais são dinâmicos, e não são restritos às necessidades biológicas:

O ser humano seja ele quem forma é um ser social, e como tal, é dotado de dimensões emocionais, cognitivas e de capacidade de aprendizagem e desenvolvimento, que devem ser consideradas pelas políticas públicas. [...] tem de contribuir para a efetiva concretização do direito do ser humano à autonomia, a informação, à convivência familiar e comunitária saudável, ao desenvolvimento intelectual, as oportunidades de participação e ao usufruto do progresso.

Quando se observa o esporte sobre uma perspectiva pedagógica e social, são diversos os focos de análise. A discussão do esporte e sua relação com a cidadania não é algo novo, especificamente no âmbito das políticas públicas esportivas.

No senso comum e em diversos momentos no setor esportivo tanto nas ações como nos discursos em torno do esporte, está presente o esporte enquanto ferramenta de paz, de educação, de formação cidadã.

Em relação ao poder atribuído ao esporte, Mascarenhas (2008, p. 98) alerta sobre “abstrações mistificadoras”, especificamente ao se associar o esporte e a cidadania. Para tanto, destaca a importância de se questionar sobre qual modelo de cidadania se discute e sobre qual esporte estamos nos referindo.

As ações do Estado no setor esportivo têm sido direcionadas com finalidades que extrapolam a dimensão do esporte enquanto elemento sócio educativo. A busca pela projeção política internacional, atrelada à exploração do potencial econômico do fenômeno esportivo, ao incorporar as funções regulatórias e provedoras do sistema esportivo nacional, historicamente analisando demonstram que os setores conservadores, sempre imprimiram o tom das ações no setor, marcadas por uma relação no plano econômico corporativista, afastando-se de uma perspectiva de universalização e garantia de direitos. Assim, tanto o Estado, quanto a sociedade tratariam o “esporte como um direito de segunda ordem”. (ATHAYDE; MASCARENHAS; SALVADOR, 2015, p. 3).

A ideia do esporte como direito é uma concepção corrente, seja pelo argumento ligado as suas qualidades ou forças (o esporte como poderosa ferramenta de educação, de inclusão social), seja pela sua previsão constitucional (OLIVEIRA, 2009).

Como direito, o acesso ao esporte precisa ser promovido e garantido, seja diretamente pelo Estado, seja a partir de outras instituições por ele instadas. A principal instituição, pública ou privada, a quem se atribui um papel de garantia de acesso ao esporte é a escola, ou seja, a educação como serviço e/ou política pública. Isso se dá não só porque a escola é um serviço/direito quase universalizado, como também porque algumas unidades dispõem de infraestrutura. Além disso, a escola não é qualquer instituição, mas um lugar de aprender, um espaço de formação (OLIVEIRA, 2009, p.162).

Entender a construção do esporte como um direito é um processo longo, que vem sendo construído desde 1978, a partir da Carta da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). No Brasil, esse reconhecimento foi a partir da CF de 1988, que consolidou no caput do Art. 217, o esporte como um direito individual¹⁸, ao estabelecer como dever do Estado a necessidade de fomentar práticas esportivas formais e não-formais como direito de cada um (BUENO, 2008).

¹⁸ Existe uma polêmica em torno da discussão sobre direitos individuais ou sociais. Apesar de na legislação brasileira o esporte figurar no rol dos direitos individuais, na visão crítica, ao se aliar o esporte e a perspectiva de lazer, justifica-se sua inserção no rol dos direitos sociais, encontrado no Art. 6 da CF.

Essa discussão permeia o campo da Educação Física e é uma das bases para o entendimento do esporte, enquanto elemento da cultura corporal¹⁹ e objeto de políticas públicas. O direito ao esporte visto não apenas sob o ponto de vista formal, encontrado na legislação, mas, sobretudo como um elemento potencial de formação humana.

O reconhecimento pelo Estado do esporte como um direito do ponto de vista formal, ainda que em uma perspectiva individual, justifica e serve de apoio para que se desenvolvam políticas públicas e programas esportivos.

Outra interpretação recente no meio acadêmico propõe um olhar sobre direito ao esporte, associado às necessidades humanas. Especificamente, considerando-o uma necessidade intermediária capaz de contribuir com a satisfação das necessidades sociais básicas, sendo assim, um elemento que contribui no processo de formação para a cidadania (CARNEIRO, 2013; ATHAYDE, 2014).

De acordo com Athayde (2014, p. 45), esta compreensão se contrapõe ao tratamento hegemônico dispensado ao esporte contemporâneo, que o aprisiona aos interesses da indústria esportiva e do entretenimento, que, por sua vez, dirigem-se pela lógica da acumulação capitalista e da mercantilização das demandas e necessidades sociais.

Para tanto, não desconsidera as contradições que balizaram a consolidação do esporte dentro da sociedade capitalista, mas reafirma o pensar acerca do potencial esportivo para compor o rol dos elementos garantidores dos direitos de cidadania, a partir de programas e projetos sociais que venham a priorizar, a prática esportiva como elemento da cultura corporal.

O autor deixa claro a sua compreensão de que a ampliação da cidadania reclama o atendimento das necessidades sociais, bem como a conquista e garantia do acesso aos direitos e à participação democrática. Afirma que “[...] a utilização de determinados conceitos - como o de cidadania - trazem em si a luta pela hegemonia de um projeto histórico de sociedade e de uma concepção de mundo” (ATHAYDE, 2014, p. 47).

O esporte como possibilidade de construção e fortalecimento da autonomia e educação, ao se materializar como uma prática corporal contribui para a saúde, coloca-se como um elemento importante, no atendimento às necessidades básicas. Ao ser um objeto comum a todas as sociedades, especialmente na sociedade ocidental, o esporte seria o modo

¹⁹ A cultura corporal, a dinâmica curricular, no âmbito da Educação Física, [...] busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 2010, p. 26).

hegemônico de vivência, dentro do rol da cultura corporal. Porém o acesso ao esporte, como uma necessidade intermediária deveria ser satisfeita de modo diferenciado, em contextos específicos considerando as necessidades que são próprias de cada sociedade (CARNEIRO, 2013).

Ressalta-se que o embasamento teórico utilizado tanto por Carneiro (2013), como por Athayde (2014), ao vislumbrar o esporte no rol das necessidades humanas, são apoiados nas ideias desenvolvidas por Pereira (2008), acerca das necessidades humanas básicas, em contraponto à noção de necessidades mínimas²⁰.

Considerando as necessidades humanas, Pereira (2008) constrói sua perspectiva de análise social baseada na obra de dois autores ingleses em Doyal e Gough²¹. Estes distinguem necessidades básicas e necessidades não básicas (ou intermediárias) de aspirações, preferência e desejos. E revelam que os homens em todos os tempos e lugares apresentariam necessidades comuns.

Independentemente do local, seja em países desenvolvidos ou periféricos, dos elementos culturais, ou do próprio indivíduo e de sua vontade, o não atendimento ou o atendimento inadequado dessas necessidades podem causar impactos negativos, ou prejuízos consideráveis que impedem ou põem em sério risco a possibilidade objetiva dos seres humanos de viver física e socialmente em condições de poder expressar a sua capacidade de participação ativa e crítica (PEREIRA, 2008, p. 67).

Existiriam dois conjuntos de necessidades básicas tidas como universais e objetivas: o primeiro, a saúde física, fundamental para a manutenção da vida. O segundo, a autonomia, entendida como “[...] a capacidade do indivíduo de eleger objetivos e crenças, de valorá-los com discernimento e de pô-los em prática sem opressões” (PEREIRA, 2008, p. 70).

Ao aprofundar a discussão sobre a autonomia, em seu sentido crítico, Pereira (2008, p. 74) considera que esta “é o estágio mais avançado de autonomia”, por consequência deveria ser acessível a todos. Desenvolvida não apenas como a capacidade de interpretar e avaliar as informações, mas com objetivo de se transformar em ação, de criticar e, quando necessário, modificar as regras e práticas do meio social.

²⁰ Livro: Necessidades humanas. Subsídios à crítica dos mínimos sociais (2008). Resultado dos estudos desenvolvidos pela professora Potyara Pereira, na Universidade Manchester e no Núcleo de Estudos e Pesquisa em Política Social (NEPPOS) UnB. Entre outros temas, diferencia: o conceito de mínimo social (aquele que dispõe de um nível menor de investimentos, com cortes orçamentários, que chega a beirar a desproteção social) do conceito de básico social (algo fundamental que serve de base de sustentação para o que a ela se acrescente, considerado elemento fundamental para o exercício da cidadania).

²¹ Len Doyal, Ian Gough autores da obra: A theory of human need (1991).

Esta pode ser considerada, um contraponto, a noção de autonomia sob uma perspectiva liberal, cunhada pela satisfação de interesses e desejos pessoais, as leis do mercado, que ditam a onda do consumo.

Uma vez que a autonomia seja promovida de forma crítica, apresenta uma forte associação com a vida em sociedade. Dessa forma, a partir da interação entre as pessoas, o entendimento sobre respeitar regras como expressão de uma vontade coletiva, bem como da capacidade de se organizar, definir objetivos e crenças, constituem parâmetros que contribuem para um senso de pertencimento, tanto como pessoa como quanto cidadão, reconhecendo-se como parte dos direitos e deveres do outro (PEREIRA, 2008).

Entender-se como cidadão, bem como o que representa esse papel perante a sociedade, muitas vezes é tido como um conceito abstrato. Porém, ele é fortemente atrelado ao processo que resulta do acesso a educação. Nesse sentido, seria o esporte um dos elementos capazes de contribuir para uma formação cidadã, um aliado dentro do processo de formação humana.

A viabilidade dessa perspectiva só pode se materializar, desde que, o esporte seja democratizado e se torne acessível a grande massa. Usufruir do esporte, enquanto elemento educativo que contribui para cidadania, passa pela capacidade de conhecer o esporte, dele se apropriar e explorar a suas potencialidades, tanto no âmbito motor, quanto de abstração crítica e autônoma.

Perceber a cidadania como parte do processo de apropriação dos bens socialmente produzidos, nos leva a refletir sobre que condições sociais, esse momento histórico pode ser retratado? Existe efetivamente a promoção de cidadania, quando se analisa o modelo de sociedade atual?

Diante da perspectiva do homem tratado como máquina de trabalho, ou substituído por elas a serviço da reprodução do capital, acredita-se que não. O panorama mundial, diante da questão dos refugiados²² da Síria, do Haiti, dos esquecidos e famintos da África, ou mesmo a realidade do Brasil, onde a concentração de renda e a desigualdade social são presentes, entende-se que grande parte dos homens não só, não se apropriam do que produzem, como não tem condições materiais para produzirem de forma justa e democrática.

Na perspectiva do esporte, dispor dele de forma democrática e autônoma, ainda é um caminho a ser perseguido e assegurado especialmente pelas políticas públicas. Ainda que o tratamento dispensado ao esporte, em termos de políticas públicas o percebam no rol de uma

²² Perseguição, conflito e pobreza teria forçado cerca de um milhão de pessoas a fugir da Síria para a Europa em 2015, um número sem precedentes, de acordo com a Agência da ONU para Refugiados. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org>>. Acesso em: 19 jan. 2016.

segunda escala, este tem recebido uma atenção por parte do Estado, em diferentes contextos e objetivos diversos, conforme veremos em um breve panorama histórico.

1.6 O Esporte Objeto de Políticas Públicas

A relação entre o Estado e o esporte é permeada por diversos fatores, sejam eles ligados à produção da saúde, à preparação para o trabalho, ao uso ideológico político, aos modelos de desenvolvimento econômico, ou ao próprio esporte. Dependendo do foco de análise, o olhar sobre esse fenômeno pode ganhar diversos contornos.

Segundo Bracht (2005), os interesses do Estado para a intervenção no esporte perpassam também por fatores como: a) integração nacional; b) educação cívica; c) preservação da saúde da população; d) melhoria da qualidade de vida; e) oferecimento de oportunidades de lazer e outros. Ainda segundo o autor, o esporte seria utilizado pelos governantes apoiados no discurso de seu efeito tanto estabilizador e atenuador de tensões sociais, bem como de veículo de propaganda política e econômica dos governos através da utilização dos resultados esportivos e da realização de grandes eventos esportivos.

O início da relação institucional do Estado com o esporte no Brasil aconteceu durante o Estado Novo²³, no governo de Getúlio Vargas. O Decreto Lei n.º 3.199 de 1941 e outros ordenamentos legais promoveram a organização oficial das entidades de representação nacional (federações e confederações) para a participação em competições esportivas internacionais, a estruturação do esporte nos clubes e associações. Entidades privadas que historicamente eram responsáveis pela organização de competições, passaram a ser disciplinadas pelo Estado, através do Conselho Nacional de Desporto (CND), reproduzindo aspectos corporativistas utilizados à época na organização sindical (MANHÃES, 2002).

As ações estatais apoiavam-se em um conceito de esporte que o identificava como uma manifestação eugenista, diretamente relacionada ao nacionalismo. Por outro lado, também utilizavam o esporte como instrumento educativo (de formação moral e cívica). Dessa forma, a repressão ao profissionalismo e a comercialização, considerados incompatíveis com o modelo de nação idealizado, demarcaram o período caracterizado pelo autoritarismo e pela ingerência do Estado no segmento esportivo (MANHÃES, 2002).

Durante o período da ditadura militar, permaneceu o caráter eugênico e nacionalista vinculado à prática esportiva dos anos anteriores. A Lei n.º. 6.251/1975, regulamentada pelo

²³ Período de 1937 a 1945 – Regime ditatorial, constituiu uma importante etapa na definição dos rumos do capitalismo no Brasil, através de um processo intenso de modernização e reformas políticas, a transição de uma sociedade agroexportadora para urbano industrial.

Decreto nº. 80.228/1977 foi o ordenamento mais significativo do período. Todavia, teria representado um passo a caminho da modernização conservadora que marca o desenvolvimento do esporte nacional. As formações de organização do desporto (comunitária, estudantil, militar e classista) reconhecidas pela referida Lei, bem como o modelo de interação entre elas, teriam acentuado a hegemonia do esporte de alto rendimento em detrimento do esporte participativo (de lazer) (ATHAYDE, 2014).

O contexto de formulação da legislação considerada modernizadora no período, marca a aproximação efetiva entre a visão esportiva institucional e sua aproximação com a escola. Ainda que, em uma perspectiva nacionalista, de disciplina e controle social, o esporte passa a ser associado à política educacional. Nesse sentido, coube ao MEC, em 1976, a elaboração do Plano Nacional de Educação Física e Desporto (PNED), cuja prioridade seria destinada aos programas de estímulo à educação física e desporto estudantil, à prática desportiva de massa e ao desporto de alto nível.

A Lei nº. 6.251/1975 reorganizou a forma como as organizações esportivas se estruturavam. A partir de então, o desporto seletivo seria de responsabilidade dos clubes, enquanto que, o desporto participativo ficaria sob o comando dos centros e entidades militares e estudantis. Diante desse contexto, e ao associar a prioridade de formação de equipes para competições escolares, com a abordagem e o tratamento pedagógico destinado ao esporte praticado no ambiente escolar, teríamos o alargamento da base da pirâmide esportiva, o surgimento de novas instituições responsáveis pelo fornecimento da prática esportiva aos jovens, com o objetivo de seleção de talentos esportivos que pudessem assegurar uma imagem do esporte brasileiro, de acordo com a visão do Regime Ditatorial (ATHAYDE, 2014).

Após esse período, a legislação esportiva acompanha o curso do processo de redemocratização que se instaura sob no país. Cabe ressaltar a perspectiva de esporte em suas manifestações, nem sempre fizeram parte da legislação ou da prática pedagógica no Brasil. Apenas em 1985, ainda durante o processo de redemocratização, diante da necessidade de se repensar o esporte, foi instalada a Comissão de Reformulação do Esporte Brasileiro²⁴. Um dos seus resultados foi o novo conceito atrelado ao esporte, considerando o direito à prática esportiva sob uma dimensão social.

Esta visão foi consolidada na CF (1988), no caput do art. 217, ao estabelecer como dever do Estado fomentar práticas esportivas formais e não formais, como direito de cada um. No

²⁴ Comissão era presidida por Manoel Tubino. Para saber mais consultar BUENO (2008).

inciso II quando trata da destinação de recursos públicos para a promoção prioritária do desporto educacional e, em casos específicos, para o desporto de alto rendimento.

A Lei nº 8.672/1993, conhecida como Lei Zico demarca uma nova perspectiva para o setor esportivo. Do ponto de vista legal, foi o primeiro instrumento a demarcar os conceitos e princípios, elencados pela Constituição, inclusive contemplando o reconhecimento das manifestações esportivas (Esporte-Educação, Esporte-Participação e Esporte-Performance). E depois foi responsável por promover no ordenamento legal, as bases para profissionalização da gestão esportiva. Através da lei, as entidades esportivas poderiam implantar uma gestão profissionalizada nos seus departamentos esportivos, transformando-se inclusive em empresas.

Algumas transformações estruturais marcaram a organização do esporte brasileiro no início do Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC - 1995-2002). Houve a criação, em 1995, da figura do Ministro Extraordinário do Esporte. Cargo ocupado por Pelé, vinculado à Secretaria de Desportos, situado junto ao Ministério da Educação e do Desporto. No mesmo ano, foi criado o Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto (INDESP)²⁵. Porém, sua criação não foi acompanhada da infraestrutura necessária para operacionalização e funcionamento desse órgão.

Em dezembro de 1998, criou-se o Ministério do Esporte e Turismo (MET), assim o INDESP passou a ser vinculado a este órgão. Todavia o funcionamento do Instituto encontrou diversas dificuldades administrativas, e foi cercado por denúncias de má gestão e improbidade administrativa, o que provocaram, no ano de 2000, sua extinção. E a criação da Secretaria Nacional de Esporte (SNE), ainda vinculada ao MET.

A Lei n.º 9.615/1998 conhecida como Lei Pelé destinou uma atenção especial ao futebol, através de iniciativas que visaram regulamentar principalmente a relação entre clubes e atletas, bem como aspectos econômicos e financeiros da gestão esportiva. No Congresso Nacional, a referida Lei foi objeto de forte oposição da conhecida “bancada da bola” que defendia os interesses dos clubes e de setores mais conservadores das entidades esportivas. No que diz respeito à garantia do esporte como direito, ela não teria se diferenciado da legislação anterior.

²⁵ Decreto n.º 1.437, de 04/04/1995, criou o INDESP com status de uma autarquia federal. Considerado braço executivo e consultivo de apoio ao Ministro. Para saber mais, consultar Bueno (2008). Entre as ações do INDESP relacionadas ao esporte educacional, uma parceria com Instituições de ensino superior, possibilitou a realização da Conferência Nacional de Esporte Educacional, em 1996, organizado pela Universidade Gama Filho, no Rio de Janeiro.

As Leis (Zico e Pelé) que balizaram o esporte a partir dos anos noventa e suas respectivas mudanças para Matias *et al.* (2015, p. 99), “[...] não contribuíram para a garantia do esporte como direito, mas, sim, legitimaram a hegemonia dos interesses econômico-corporativos no âmbito esportivo”.

A Lei Pelé sofreria ao longo dos anos diversas modificações entre as quais, a Lei n.º 10.264/2001, conhecida como Lei Agnelo-Piva, que acrescenta incisos e parágrafos ao Art. 56, institui normas gerais sobre desporto, permitindo a transferência de 2% da arrecadação bruta de todas as loterias federais do país diretamente para o COB e o Comitê Paralímpico Brasileiro (CPB).

Outras modificações aconteceram na organização institucional do esporte. Já no primeiro ano de mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) tem-se a criação do ME, órgão máximo do esporte, organizado em três secretarias²⁶.

A criação do ME, em 2003, demarcaria alguns avanços nos discursos e nas ações iniciais do governo, na garantia do esporte enquanto direito social e como alvo de uma política social. O que representaria para Bueno (2008, p. 244) “[...] uma nova e significativa mudança na relação institucional com o esporte”.

Como um dos sinais dessa direção, destacaram-se em 2003, a criação de dois programas: o “Programa Segundo Tempo” (PST)²⁷ e o “Programa Esporte e Lazer da Cidade” (PELC)²⁸.

Sob a tutela do Partido Comunista do Brasil (PCdoB)²⁸, ações e investimentos dentro do ME passaram a ser objeto de disputa. Utilizado como fonte de projeção personalista e vitrine política, a gestão e a configuração do “PST” sofreu uma série de modificações ao longo dos anos.

Segundo Matias (2013, p. 13) o que representava um protagonismo ao parecer, que pela primeira vez na história do país, o esporte seria implementado com destinação de recursos públicos, prioritariamente para o esporte educacional em relação às outras categorias

²⁶ Criado em 2003, o ME era dividido em três secretarias: Secretaria Nacional de Esporte Educacional; Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e de Lazer; Secretaria Nacional de Alto Rendimento. Atualmente, o ME é dividido em: Secretaria Executiva e três secretarias finalísticas: Secretaria Nacional de Esporte de Alto Rendimento (SNEAR); Secretaria Nacional de Esporte, Lazer e Inclusão Social (SNELIS); Secretaria Nacional de Futebol e defesa dos Direitos do Torcedor.

²⁷ Sobre o PST consultar Matias (2013).

²⁸ O Partido esteve à frente do ME ao longo de doze anos de 2003 a 2015. Nesse período o quadro de Ministro do Esporte foi ocupado por: Agnelo Queiroz (2003-2006); Orlando Silva (2006-2011); Aldo Rebelo (2011-2015). De janeiro de 2015 a março de 2016, a pasta foi comandada por George Hilton do Partido Republicano Brasileiro (PRB). Interinamente Ricardo Leyser (PCdoB), Ex-Secretário Executivo e Ex-Secretário Nacional de EAR, responsável pela organização da Olimpíada, esteve à frente do cargo, até a nomeação de Leonardo Picciani do Partido Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) em maio de 2016.

esportivas, em especial o alto rendimento, foi gradativamente suplantado, através de ações e investimentos em direção ao alto rendimento.

Isso pode ser demonstrado ao se observar o histórico e resultado obtido com a organização das Conferências Nacionais do Esporte. Ao todo foram três Conferências, seus documentos finais apontam as mudanças e transformações ocorridas nos rumos da política esportiva nacional, especialmente na última década.

Em 2004, a I Conferência Nacional do Esporte (CNE), trouxe como tema “Esporte, Lazer e Desenvolvimento Humano”. Como resultado da I Conferência, tivemos a elaboração da Política Nacional de Esporte, em 2005, a qual estabeleceu as novas direções para a política de desenvolvimento do esporte no País.

A Política Nacional de Esporte (2005, p. 20) formalizou como objetivos:

- Democratizar e universalizar o acesso ao esporte e ao lazer, na perspectiva da melhoria da qualidade de vida da população brasileira.
- Promover a construção e o fortalecimento da cidadania assegurando o acesso às práticas esportivas e ao conhecimento científico-tecnológico a elas inerente.
- Descentralizar a gestão das Políticas Públicas de esporte e de lazer.
- Fomentar a prática do esporte de caráter educativo e participativo, para toda a população, além de fortalecer a identidade cultural esportiva a partir de políticas e ações integradas com outros segmentos.
- Incentivar o desenvolvimento de talentos esportivos em potencial e aprimorar o desempenho de atletas e paraatletas de alto-rendimento, promovendo a democratização dessa manifestação esportiva.

Como diretrizes da Política Nacional Esporte (2005 p. 21 a 23) estabeleceu:

- Universalização do acesso e promoção da inclusão social: acesso ao esporte e ao lazer como direito de cada um e dever do Estado, sem discriminação, criando igualdade de oportunidades e como instrumento de inclusão social;
- Desenvolvimento humano: práticas esportivas direcionadas à educação, ao prolongamento de vidas saudáveis, ao acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento do potencial intelectual entre outros;
- Ciência e Tecnologia do Esporte: incentivo à pesquisa e produção do conhecimento;
- Promoção da saúde: Os programas de esporte devem servir como ferramenta eficaz para a promoção e preservação da saúde;

- Paz e desenvolvimento da nação: a prática dos eventos esportivos pode e deve ser direcionada para o desenvolvimento social, baseado em princípio como a solidariedade, cooperação, espírito coletivo, luta pelos ideais, respeito às regras e a paz;
- Desenvolvimento Econômico: fomentar o potencial econômico que gera empregos e renda seja na fabricação e comercialização de produtos esportivos, na construção ou reforma de instalações esportivas, na venda de serviços ou na promoção de eventos, relação com patrocinadores, mídia, indústria do turismo capaz de incrementar o crescimento econômico do País, com reflexos positivos na formação humana e na valorização da indústria nacional e da cadeia produtiva do esporte;
- Gestão democrática, participação e Controle Social: desenvolver ações de colaboração e cooperação entre a esfera governamental, não-governamental, iniciativa privada, entidades esportivas e a sociedade, trabalhando com objetivos comuns, permitindo que haja participação e controle da sociedade nas decisões e ações que são realizadas no âmbito da prática esportiva;
- Descentralização da política esportiva e de lazer: para consolidar a gestão democrática, é necessário ampliar e institucionalizar canais de diálogo entre o governo, as entidades esportivas e a sociedade, favorecendo as possibilidades de participação, interação e colaboração, fazendo com as decisões das políticas de esporte e lazer sejam tomadas com a participação de todos os envolvidos nessa gestão.

Em 2006, na mesma perspectiva, foi realizada a II Conferência Nacional do Esporte e Lazer, cuja temática era “Construindo o Sistema Nacional de Esporte e Lazer”. Em 2010, foi realizada a III Conferência Nacional do Esporte, que teve como o tema “Plano Decenal de Esporte e Lazer – 10 pontos em 10 anos para projetar o Brasil entre os 10 mais”.

A iniciativa de realização das Conferências constitui um marco no âmbito das políticas esportivas nacionais. Através delas, especialmente das duas primeiras, houve a oportunidade de se debater o esporte e o lazer, em diversos municípios e estados e com a participação de vários setores da sociedade. O que constituiu um espaço importante de discussão e de participação social em torno da temática do esporte e lazer.

A necessidade de se ampliar as discussões em torno do esporte, principalmente em uma perspectiva institucional, era algo esperado e emergente para o setor esportivo. Todavia,

os rumos dados à discussão e as ações que se seguiram não foram direcionadas aos setores populares e progressistas. Pelo contrário, alinharam-se aos interesses conservadores, e mercantis dominantes nas entidades de administração do esporte nacional.

A partir de 2007 e 2009, quando o Brasil foi escolhido para sediar os dois maiores eventos esportivos do mundo (Copa do Mundo FIFA, de 2014 e o os Jogos Olímpicos de 2016) o setor esportivo nacional assume uma nova direção. Nesse sentido, Mascarenhas (2012) ressalta que foi após Jogos Pan Americanos de 2007, a demarcação do redirecionamento da política esportiva nacional, rumo à realização dos megaeventos, evidenciado para ele, através das Resoluções da III CNE.

Tal conferência deixou de lado os temas abordados nas edições anteriores, as quais apontavam na direção da democratização do esporte, o que para alguns autores deveria ser a linha a ser seguida.

É preciso discutir a realidade atual do esporte no país rever as ações adotadas. Acreditamos que a linha a ser seguida já foi definida a partir da I e II Conferência Nacional do Esporte (Brasil, 2004; Brasil, 2006), ou seja, estabelecer um Sistema Nacional do Esporte, que tenha como princípio assegurar o esporte como direito de todos, com investimento na infraestrutura, na formação inicial e continuada de profissionais, no estabelecimento de um sistema nacional descentralizado de financiamento, associado com o conhecimento científico produzido nas universidades (TEIXEIRA; MATIAS; MASCARENHAS, 2013, p. 106).

Dentre outras deliberações, a III CNE, em 2010, propôs o “Plano Decenal de Esporte e Lazer” (PDEL). Construído a partir de metas e ações em torno de 10 pontos, em 10 anos para projetar o Brasil entre os 10 mais. Fato que acabou por balizar muitas das políticas, programas e ações do setor esportivo nos últimos anos.

Já sob o comando da Presidenta Dilma Rousseff (2011- até o presente), o setor esportivo é marcado pela priorização de investimentos e a realização de grandes e megaeventos esportivos. Entre os quais se destacam os Jogos Mundiais Militares (2011), a Copa das Confederações (2013), a Copa do Mundo FIFA (2014), e os preparativos para os Jogos Olímpicos Rio (2016).

Nesse interim, tivemos a promulgação do Decreto n.º 7.984/2013, que regulamenta a Lei n. 9.615, de 24 de março de 1998, que instituiu normas gerais sobre desporto. Além de outras medidas, que apontam na direção de garantir a organização e execução dos eventos, colocando em prática o Plano Decenal.

Traçada essa síntese da política esportiva nacional, e delimitados os pressupostos teóricos que balizam a compreensão de Estado, sociedade, política que fundamentam a análise, ressalta-se a necessidade de aprofundar outras discussões.

Assim, a perspectiva de compreender a gênese do “Programa do Atleta na Escola”, o seu desenvolvimento no âmbito das políticas públicas esportivas, implica em retomar a uma clássica discussão sobre o esporte educacional.

Nesse sentido cabe diferenciar e discutir a noção de esporte educacional, e esporte escolar. Recuperar a trajetória das públicas de esporte no Brasil, com ênfase no período militar e no surgimento do Modelo Piramidal Esportivo. Envolve perceber as contradições entre o direito ao esporte (discurso de democratização, e massificação do esporte) e a busca pela legitimidade das políticas implantadas, frente aos megaeventos e seus reflexos de ordem econômica, urbanística e educacional. Considerando que o programa analisado se alinha a essa perspectiva, assim como tem uma relação com os documentos citados, considera-se importante um olhar sobre estas questões. Assuntos que serão aprofundados no Capítulo II.

Capítulo 2 – ESPORTE E EDUCAÇÃO

Este capítulo procura delimitar a noção de esporte empregada no ordenamento legal, e como este se reflete nas políticas esportivas diretamente relacionadas ao esporte educacional. Procurou-se identificar as origens históricas e o surgimento do Modelo Piramidal Esportivo, bem como identificar os determinantes atuais que balizam as políticas em curso, especialmente, aquelas relacionadas aos megaeventos e a Educação Física escolar.

2.1 Esporte Educacional ou Escolar: Existe Diferença?

O conceito de esporte-educação ou esporte educacional surge em 1978, a partir da Carta Internacional da Educação Física e do Esporte da UNESCO²⁹. Desenvolvido nos sistemas de educação formal e não-formal de maneira desinstitucionalizada (não segue padrões das federações internacionais das modalidades esportivas), adaptando regras, estrutura, espaços, materiais e gestos motores de acordo com as condições sociais e pessoais, o esporte educacional procura transcender a visão do esporte como performance e como busca por resultado. Está fundamentado em valores como coeducação, emancipação, participação e cooperação (TUBINO, 2010).

De acordo com Tubino (2011), o conceito de esporte, centrado na concepção do direito de todos à prática esportiva foi consolidado na segunda metade do século XX. A partir dessa ampliação conceitual, o esporte passou a ser compreendido através de três manifestações que constituem as dimensões sociais do esporte: Esporte-Educação; Esporte-Participação; Esporte-Performance.

A seguir procura-se caracterizar cada uma dessas dimensões, conforme Tubino (2011):

- Esporte-Educação: voltado para a formação da cidadania, pode ser dividido em: Esporte Educacional e Esporte Escolar.

O Esporte Educacional - apoia-se no princípio de que a inclusão de todos reforça a democratização da prática esportiva. Com regras adaptadas, o foco é apenas a formação, não há responsabilidades diretas com o desenvolvimento de atletas.

O Esporte Escolar - concepção de prática diferenciada para os jovens que apresentam talentos e biótipos compatíveis com as respectivas modalidades esportivas. Compreende, portanto, competições e treinos específicos. Está referenciado nos princípios do

²⁹ Em 2015, na Conferência Geral da Organização, a Carta foi revista atualizada e aprovada pelos países membros, passando a ser denominada de Carta Internacional da Educação Física, da Atividade Física e do Esporte. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/unesco-lanca-nova-versao-em-portugues-de-carta-internacional-que-reconhece-o-esporte-como-um-direito/>>. Acesso em: 03 maio 2016.

desenvolvimento esportivo e do desenvolvimento do espírito esportivo. O espírito esportivo é mais do que *fair-play*, pois compreende também a determinação em enfrentar desafios e outras qualidades morais importantes. Um dos seus objetivos seria a promoção dos talentos esportivos para que mais tarde os jovens praticantes ou atletas alcancem o alto rendimento.

- Esporte-Participação: estaria apoiada nos princípios de participação, prazer e inclusão com a finalidade do bem estar social dos seus praticantes. Também conhecido como esporte popular, esporte comunitário, esporte-ócio, ou esporte de tempo livre praticado de forma espontânea. Tem relações com a saúde e a flexibilização das regras que poderiam ser oficiais, adaptadas ou até criadas, pois são estabelecidas entre os participantes, cuja participação tem um caráter voluntário com atuação em diferentes contextos, desde a idealização, a organização e a efetiva participação nas atividades, muitas vezes em grupos ou comunidades
- Esporte-Performance: conhecido também, como esporte desempenho, é praticado obedecendo a códigos e regras estabelecidos por entidades internacionais. Objetiva resultados, vitórias, recordes, títulos esportivos, projeções na mídia e prêmios financeiros. A ética deve ser uma referência nas competições e nos treinamentos. Os dois princípios do esporte de desempenho são a superação e o desenvolvimento esportivo.

Até a década de 1970, o esporte de alto rendimento era visto como o próprio conceito de esporte, sendo atualmente a dimensão do esporte que propicia os espetáculos esportivos. Constituindo-se, assim, o aspecto esportivo diretamente relacionado ao capitalismo através da mercadorização e dos negócios financeiros. Para Tubino (2011, p. 41), “o esporte performance apresenta aspectos negativos e positivos, que justificam sua relevância social”, se antigamente foi a base principal do ideário Olímpico, tendo sua fase de uso ideológico político principalmente no contexto da Guerra Fria, atualmente seria visto como um meio de negócio.

Cabe ressaltar que esta perspectiva de esporte em três dimensões não é uma unanimidade. Difere por exemplo, da visão de Bracht (2005), para quem o esporte apresentaria duas perspectivas: a primeira, o esporte alto rendimento ou espetáculo e a segunda, o esporte como atividade de lazer. Na concepção deste autor, o esporte educacional não recebe um tratamento específico, uma vez que no âmbito das instituições de ensino o esporte poderia vincula-se às duas perspectivas. Porém, o modelo de esporte de alto rendimento é o que prevalece influenciando as políticas de Esporte Educacional e Escolar.

2.2 Políticas de Esporte Educacional e Escolar

No capítulo anterior, ainda que de forma panorâmica, discutiu-se a política esportiva. Agora será explorado a sua relação com as políticas educacionais, com destaque para aquelas que se relacionam com o esporte educacional e escolar.

A dificuldade de estabelecer um ponto de partida para a análise surge diante da necessidade de conhecer o processo histórico relacionado tanto as políticas esportivas quanto educacionais. A compreensão que para entender o presente, é necessário se remeter ao passado, passa pela compreensão da dimensão dialética que embasa o estudo. Mas até que ponto, essa volta se faz determinante?

Nessa empreitada de discutir o histórico das políticas esportivas e sua relação com as políticas educacionais salta-se o Período do Brasil Império, desliza-se pela Era Vargas³⁰, mergulha-se sobre os anos de Ditadura Militar entre (1964 a 1985) e na atualidade, onde o “Programa Atleta na Escola” estaria à deriva.

O mergulho com lentes de aumento sobre esse período específico se justifica por identificá-lo, no contexto das políticas esportivas nacionais, como momento responsável pelo surgimento e desenvolvimento de um dos maiores paradigmas que envolvem a Educação Física e o esporte, o Modelo Piramidal Esportivo, que não por acaso possui uma grande relação com o “Programa Atleta na Escola”, ao de certa forma reeditá-lo.

2.2.1 A Política de Esporte Educacional em Tempos de Ditadura

Dentro de uma perspectiva histórica destaca-se o período de Ditadura Militar (1964 a 1985), sob a influência dos militares, o setor esportivo e a Educação Física foram objetos de aparelhamento, instrumentalização e legitimação da política em curso.

A influência dos militares, no setor esportivo/Educação Física [em tempos de ditadura], implica processos de aparelhamento e instrumentalização a fim de conferir sustentação ao projeto de sociedade [em execução no país] e legitimação da hegemonia dos grupos que se instalaram no poder. Para isso, a racionalização do planejamento – similar em outros setores de intervenção estatal – constituiu

³⁰ No período do Império o parecer de Rui Barbosa ao projeto n.º 224 era favorável entre outras coisas a inclusão da ginástica nas escolas e destacava a importância da Educação Física para o projeto de eugenia brasileiro. (CASTELLANI FILHO, 2010). A CF de 1934 e posteriormente a CF de 1937 também apresentavam a eugenia como uma de suas temáticas ligadas a formação física, moral, intelectual na infância e juventude. Destaca-se ainda, que a CF de 1937, estabelecia a Educação Física como obrigatória nas escolas normais, primárias, secundárias (LINHALES, 1996).

elemento paradigmático para a construção das políticas públicas de Educação Física/esporte (REIS, 2015, p. 85)³¹.

O período que envolve os anos de Ditadura (1964 a 1985) é marcado por contradições e determinantes que envolveram diversos setores, sejam eles políticos, econômicos, sociais, ou esportivos. Unanime ao entender que as ações governamentais no setor esportivo, durante o período militar, teriam sido marcadas por um forte investimento ideológico, associado à tecnocracia da burocracia Estatal, autores como Athayde (2014) e Linhales (1996) superam o reducionismo de cunho ideológico, impregnado aos estudos sobre o período e aprofundam a análise sobre os fatos, ações, políticas não apenas esportivas, mas econômicas e sociais que se apresentavam naquele momento.

Nesse panorama, muitas das ações direcionadas ao setor esportivo estavam diretamente associadas ao setor educacional, em especial à forma como o Estado entendia e utilizava o esporte como instrumento ideológico, de projeção internacional, com caráter nacionalista e de grande valor para controle social da juventude.

O aspecto tecnocrático empregado pelo Estado passa por ações, como: a criação do Departamento de Educação Física e Desportos (DED) e a veiculação da Campanha Nacional de Esclarecimento Esportivo (CNED). A divulgação do “Diagnóstico da Educação Física/Desportos no Brasil” (1971). A seguir aprofunda-se a discussão sobre o período e seus principais documentos relacionados ao esporte.

Como parte do processo de reestruturação administrativa do MEC através do Decreto n.º 66.296 de 1970, houve a substituição da Divisão de Educação Física (DEF), pelo Departamento de Educação Física e Desportos (DED), órgão que ficou sob a administração dos militares e passou a ser o responsável pela implementação das ações governamentais no setor esportivo.

Em 1971, surge o primeiro Plano de Educação Física e Desporto (PED), seguido em 1975, pela Lei Federal nº 6.251/75 e o Decreto Lei nº 80.228/77, responsáveis pela Política Nacional de Desenvolvimento da Educação Física e Desporto (PNDE), no período de 1976 a 1979.

As diversas ações ligadas ao setor esportivo tinham como pano de fundo, uma estreita relação com o projeto de educação desenvolvido pelo Regime Militar. Não por acaso, o MEC

³¹ Para saber mais sobre essa trajetória histórica, consultar o trabalho de Reis (2015), dissertação de mestrado, que procura indicar os aspectos mais importantes desse processo desde a década de 1930 até os dias atuais. Sua análise procura relacionar os determinantes econômicos, políticos e sociais que perpassam a história brasileira e os reflexos nas políticas implantadas. Demonstrando “a escalção da Educação, da Educação Física e do esporte na corrida pelo crescimento/modernização do Estado brasileiro” (REIS, 2015, p. 58).

foi o responsável por elaborar o Plano Nacional de Educação Física e Desportos (PNED – 1976 - 1979), observando as diretrizes da “Política Nacional de Educação Física e Desporto”.

Com o intuito de construir uma imagem de um país em crescimento, aliado a um estilo de vida mais dinâmico e ativo para a população, foi criada a Campanha Nacional de Esclarecimento Esportiva (CNED). Fortemente difundida no início da década de 1970, realizada especialmente no Governo do Presidente General Medici, representou um dos principais exemplos do uso ideológico do esporte.

Com diferentes focos de atuação, a campanha era apoiada por vários órgãos oficiais e dispunha de recursos para ser implantada. Para isso, veiculava em diversos meios de comunicação como rádio, mídia impressa, e as redes de televisão, diversos materiais e propagandas, bem como iniciava a transmissão ao vivo de eventos esportivos que teriam cumprido um importante papel para "criação de uma mentalidade desportiva" (LINHALES, 1996, p. 146).

Uns dos seus principais alvos de interesse da CNED foram as escolas públicas Linhales (1996) ressalta que por meio dela, o direito ao esporte era visto como um dever cívico, uma ordem. Na Educação Física brasileira, tanto em seu desenvolvimento no âmbito escolar, quanto na formação esportivistas e tecnicista de seus profissionais, o conteúdo ideológico representado pelo esporte atendia aos padrões adequados à formação dos jovens, em uma perspectiva educativa de cunho disciplinador e hierárquico, em harmonia com os interesses do Regime Militar.

Os Jogos Estudantis Brasileiros (JEB's), em certo momento, teriam sido utilizados como instrumento de avaliação, em relação ao poder de alcance e difusão da CNED. No modelo desenvolvido, [...] “era necessário praticar esportes, produzir talentos esportivos e apostar no futuro do Brasil” (LINHALES, 1996, p.158).

Porém, a CNED também teria sofrido resistências dentro do próprio setor esportivo. Parte da organização esportiva formal (algumas federações e confederações) representava obstáculos aos interesses oficiais por diferentes razões e conflitos de interesse, que marcaram em determinado momento, as relações dentro do sistema esportivo formal.

Uma guerra de forças, teria se estabelecido. De um lado estariam os presidentes de federações e confederações, representantes políticos e econômicos do esporte formal, defensores de interesses particularistas, acostumados com as relações de barganha, clientelismo, cartolagem, e responsáveis pelo esporte ser concentrado a uma elite esportiva. De outro lado, o Estado, o DED e a CNED, representantes do esporte burocrático autoritário, que teriam reduzido a “democratização perseguida” para o esporte, a um grande volume de

ações publicitárias, sem que, de fato, as condições estruturais necessárias ao "direito de participar", fossem promovidas (LINHALES, 1996, p. 147-148).

Os anos de Ditadura são um período marcado pelas contradições. Se por um lado utilizava-se a propaganda e as campanhas para se valorizar as medidas adotadas pelo Governo, especialmente na área econômica, ao se referir ao sucesso do “milagre econômico”³² e ao sucesso do modelo administrativo do Regime Militar. Por outro lado, a repressão ao direito de expressão e os direitos humanos eram enormes, sendo o governo do General Médici (1969 - 1974) considerado o período de maior repressão política e civil dentro do regime de exceção.

Cabe registrar que o então Presidente General Médici costumava associar sua imagem pessoal, bem como as realizações no âmbito administrativo, e econômica às conquistas obtidas no setor esportivo, estratégias de cunho político ideológico que teriam cessado, concomitantemente, com fim do seu Governo e consequentemente da CNED.

As consequências da crise do Petróleo (1973 - 1974), as dificuldades econômicas que já se apresentavam na administração pública tiveram reflexos também no setor esportivo. E frente às resistências do setor, ainda que de forma tímida, houve uma reação por parte dos militares.

Em 1975, já no Governo do General Geisel, iniciativas ligadas ao setor esportivo levaram a formulação de uma nova legislação, que apesar de não promover grandes modificações em relação à forma como o setor vinha sendo organizado, representaria uma ampliação do foco estatal em direção ao esporte.

Nessa intenção de ampliar o foco esportivo, ao menos no discurso, utilizavam-se como justificativa as ações propostas e os elementos revelados pelo "Diagnóstico de Educação Física/Desportos no Brasil" de 1971.

O "Diagnóstico de Educação Física/Desportos no Brasil" foi realizado pelo antigo Ministério do Planejamento e Coordenação Geral em conjunto com o MEC. Entre algumas de suas conclusões sínteses, estão:

(I) houve, entre 1964 e 1970, um crescimento quantitativo no setor; (II) esse crescimento incorporará certas distorções setoriais e regionais; (III) existem deficiências qualitativas. Estas últimas dizem respeito, principalmente à integração das atividades físicas como importante instrumento educacional, à circulação e transmissão de conhecimentos técnicos, ao relacionamento dos diferentes elementos

³² Anos de crescimento baseado no conjunto de medidas para reaquecer as atividades econômicas criadas pelo então Ministro Delfim Neto, caracterizado por empréstimos internacionais e a execução de grandes obras como a usina hidrelétrica de Itaipu, na rodovia Transamazônica, na ponte Rio-Niterói, além de elevados índices de crescimento.

da organização desportiva comunitária, e, principalmente, à própria ação governamental, representada por uma legislação obsoleta (PNED, 1976, p. 30).

A necessidade de atualização da legislação e a própria forma de tratar o esporte a partir das políticas educacionais eram consideradas ultrapassadas. O “Diagnóstico” apesar de direcionado a Educação Física e ao esporte, já evidenciava as disparidades sociais e econômicas presentes nas regiões brasileiras. Bem como, apontava os problemas relacionados à qualidade do esporte e da Educação Física (entendidos como sinônimos de atividades físicas, no documento) como instrumentos educacionais.

O documento revelava que o índice de participação relativa da população brasileira em atividades desportivas era de 0,6%. Identificava o futebol como a modalidade esportiva preferida por mais da metade dos praticantes de atividade esportiva no período, o que evidenciava os já conhecidos e alardeados traços da monocultura do futebol na cultura esportiva nacional.

Apontava ainda, a má distribuição territorial da prática desportiva, considerada desproporcional em relação à distribuição demográfica dos pais, em prejuízo das regiões mais pobres. Lembramos que é possível estabelecer um comparativo com os dados do Diagnóstico Nacional do Esporte (DIESPORTE), divulgado em 2015, pelo ME. Sobre o qual a análise será aprofunda em outro momento.

Voltando aos anos de chumbo, o “Diagnóstico” juntamente com os desdobramentos da CNED serviram de fundamentação, ao menos no discurso, para a promulgação de uma nova legislação esportiva, a Lei nº. 6.251 de 1975, regulamentada pelo (Decreto nº. 80.228/1977).

A Lei nº. 6.251/1975, no seu Art. 5º definia os objetivos que foram a base para Política Nacional de Educação Física e Desportos, a saber:

- I - Aprimoramento da aptidão física da população;
- II - Elevação do nível dos desportos em todas as áreas;
- III - Implantação e intensificação da prática dos desportos de massa;
- IV - Elevação do nível técnico-desportivo das representações nacionais;
- V - Difusão do desporto como forma de utilização do lazer.

Percebe-se nas proposições as características hegemônicas ligadas a performance, ao rendimento esportivo, assim como a preocupação com o aspecto nacionalista, atrelado ao esporte e seu poder representativo não só internamente como em nível internacional.

Ao analisar o período, autores destacam diferentes aspectos a serem considerados. Para Manhães (2002), seria uma política apenas a nível formal, com ações de continuidade

das medidas de abertura iniciadas no Estado Novo, no qual permaneceria a hegemonia do desporto de cunho seletivo, com bases clubistas.

Veronez (2005) destaca que naquele momento representava um avanço o reconhecimento da pluralidade de manifestações esportivas, apesar do seu direcionamento, em grande parte atender as demandas do EAR.

Na mesma linha, Athayde (2014) revela que não apenas a forma de organizar o desporto (comunitária, estudantil, militar e classista), mas também o modelo de interação entre elas reforçava a hegemonia do esporte de rendimento em detrimento do esporte participativo (de lazer). E ainda, aprofunda sua crítica ao questionar o papel atribuído aos clubes no referido documento.

Segundo ele, a interpretação dada na Lei n.º 6.251/1975 atribuía uma prioridade ao desporto comunitário, entendido como aquele que tinha por base os clubes. Mas na verdade, tal interpretação viria a enfatizar o papel dos clubes como associação desportiva destinada prioritariamente ao desporto seletivo.

As práticas esportivas realizadas nos clubes estariam longe de serem consideradas de cunho comunitário, ligada às práticas de lazer, realizadas de forma participativas, ou em uma perspectiva de esporte com vias a democratização e a vivência de todos. Pelo contrário já revelara o caráter celetista e elitista dos clubes e das políticas (MANHÃES, 2002; ATHAYDE, 2014).

De acordo com Athayde (2014, p. 151), ao estabelecer o acesso comunitário à vivência esportiva baseada nos clubes, revelar-se-ia uma contradição nas políticas esportivas do período, pois se criava uma estrutura onde o “desporto seletivo” seria de responsabilidade dos clubes, enquanto o “desporto participativo” estaria sob a tutela dos centros e entidades militares e estudantis.

A Lei n.º 6.251/1975 teria reforçado a hegemonia do EAR, por diversas razões, entre as quais, por balizar as outras organizações, especialmente a classista, a lógica em curso, e ao priorizar a formação de equipes para competições escolares, sem o adequado tratamento ao conteúdo e a abordagem pedagógica do esporte praticado nas escolas.

Dessa forma contribuiria para o alargamento da base da pirâmide esportiva, (cuja análise será aprofundada mais adiante) ao criar novas instituições responsáveis pelo fornecimento da prática esportiva à juventude, com o intuito de selecionar novos talentos esportivos que pudessem assegurar uma imagem desportiva do Brasil compatível na ótica do regime, com o seu grau de desenvolvimento econômico.

Tais “elementos justificadores” serviram para alimentar as demandas das ações adotadas, não na direção apontada pelo “Diagnóstico”, no sentido da necessidade de se democratizar e ampliar a prática esportiva, mas principalmente no sentido de referendar as ações adotadas na direção do desporto de rendimento. Conforme demonstra o Art. 6º da Lei n.º 6.251/1975 no qual se deixa claro que “o PNED atribuirá prioridade a programas de estímulo à Educação Física e desporto estudantil, à prática desportiva de massa e ao desporto de alto nível”.

O Art. 26º da mesma lei fez referência ao Desporto Estudantil³³, organizado e estruturado em universitário e escolar. O desporto escolar era formado pelas atividades desportivas praticadas nas áreas de ensino de 1º e 2º graus, sendo que sua normatização e supervisão ficavam a critério do MEC.

Sobre os recursos destinados ao setor desportivo, a Lei n.º 6.251/1975 estipulava no seu Art. 7º que os recursos financeiros da União seriam orientados para os objetivos fixados na Política Nacional de Educação Física e Desportos, bem como, seria realizado por conta das dotações orçamentárias destinadas a programas, projetos e atividades desportivas de recursos provenientes: do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); do Fundo de Apoio ao Desenvolvimento Social; do reembolso de financiamento de programas ou projetos desportivos; de receitas patrimoniais; de doações e legados; de outras fontes.

Destaca-se ainda a manutenção do Conselho Nacional de Desporto (CND) e das suas funções de natureza normativa, judicante, executiva e administrativa, instituídas desde sua criação em 1941. Os poderes do CND e sua capacidade de controle, vetos e intervenção permaneceriam inalterados na nova lei.

Sobre a Política Nacional de Esporte (1976 - 1979), era explícito o papel do Governo, principalmente como garantidor dos recursos necessários, para as ações principalmente relativas à infraestrutura de locais de prática, relacionadas à Educação Física e ao esporte, e a intenção em massificação esportiva, ainda que com objetivos próprios.

A ação do Governo deve-se fazer sentir incorporando efetivamente a prática da educação física e dos desportos às atividades escolares; proporcionando recursos financeiros e disciplinando o seu uso, de modo a garantir a infraestrutura física e técnica que o setor reclama; orientando os investimentos na área da educação física e dos desportos, segundo os objetivos e as prioridades estabelecidas em cada caso; assegurando o interesse e a participação de número crescente de brasileiros em todas as modalidades desportivas; através de programação e incentivos adequados (PNED, 1976, p. 39).

³³ Cabe esclarecer que na época e na legislação o termo utilizado é desporto o qual apresentaria o mesmo sentido da palavra esporte.

Uma das ambições do Plano Nacional de Educação Física e Desporto (PNED) era a mobilização de caráter voluntário³⁴, que integrasse as ações da comunidade com centros sociais e as ações dos governos locais com a finalidade de promover o desporto de massa, com estratégias de baixo custo e rápida implementação. Se de tais ações emergissem atletas em potencial, estes deveriam ser encaminhados ao desporto de alto nível (LINHALES, 1996).

Ao analisar a última fase do período de Ditadura, especialmente a década de 1980, Linhales (1996, p. 160) ressalta que esta representaria a “morte lenta” do autoritarismo esportivo. Quando surgiram os primeiros sinais da abertura democrática, a capacidade de adaptação, daqueles que estavam à frente dos órgãos e setores ligados ao esporte, teria sido a condição necessária e estratégica para a manutenção de suas posições de poder.

Os militares que até 1985 ocupavam altos postos em órgãos como o COB, o CND e a Secretaria de Educação Física e Desportos (SEED) do MEC, (todos ligados à administração do setor esportivo), deixaram-se levar pela discreta corrente, que viria futuramente a questionar o próprio modelo implantado. Para autora, o esporte teria se adaptado aos imperativos e às vicissitudes da ordem política, inclusive ao apresentar as “Diretrizes Gerais para a Educação Física/Desporto de 1980/1985”.

As novas “Diretrizes” sobre ponto de vista da democracia formal foram o resultado de um trabalho participativo e descentralizado, não apenas de órgãos esportivos e educacionais, mas de diversos níveis de governo, entidades públicas e também privadas, que tinham com intuito desenvolver o setor.

Mesmo preservando os mesmos subsistemas, ligados à Educação Física, ao Desporto (de alto rendimento) e ao “Esporte Para Todos”, as diretrizes, teriam sido importantes, por se reconhecer nelas, parte da política social do governo, direcionada prioritariamente às crianças e integradas aos princípios da educação permanente e da preservação da saúde pública. Assim como, por questionar o modelo piramidal que embasava a organização do esporte nacional, seus níveis de prática e a cobrança por resultados (LINHALES, 1996; REIS, 2015).

Tal questionamento foi importante por levar ao discurso do poder público aspectos como: o dilema da quantidade/qualidade; a dimensão sociocultural das atividades físicas e dos

³⁴ Podem ser citados como exemplos: campanhas como Mexa-se! (1975) em parceria com a TV Globo. E o Esporte Para Todos (1977), os dois sob a responsabilidade de Lamartine Pereira da Costa, também o responsável pela elaboração do PNED. Ambos foram cercados de polêmicas, críticas e contradições. Se por um lado eram vistos, com elementos de alienação diante das opressões democráticas do Regime, por outro, ainda que de forma restrita, representavam uma resistência ao esporte de alto nível e uma direção rumo ao esporte comunitário, participativo. De toda forma, os limites dados pela opressão e a ideologia estavam alinhados com a perspectiva política em curso (LINHALES, 1996).

esportes; a descentralização da ação, que até então eram negligenciados e que representariam um salto de qualidade na forma de lidar com o esporte (LINHALES 1996; REIS, 2015).

Outro aspecto importante marcaria aquele período, a participação de empresas privadas com apoio econômico e financeiro a diferentes modalidades esportivas. As empresas aproveitaram a possibilidade de relacionar suas marcas, promovendo a publicidade de seus produtos e serviços, bem como a possibilidade de isenção fiscal, para se associarem, na formação de equipes em diversas modalidades esportivas, que passaram a competir na categoria de desporto comunitário.

Sob o ponto de vista econômico e administrativo, as ideias de liberalização do setor esportivo acompanhavam a onda liberal, que se anunciava. Ganhavam forças os segmentos defensores de um esporte menos burocrático e sem as amarras do Estado.

Fruto do pensamento liberal que dominava o âmbito econômico e político da época, o esporte de alto rendimento, financiado e organizado hegemonicamente pelo poder público, passa, então, a incorporar a iniciativa privada e os seus interesses econômicos. “Esse novo arranjo, em curto espaço de tempo, apresentou indicativos de que a legislação esportiva vigente, com seu caráter tutelar e hierárquico, constituía-se em óbice a uma nova fase do desenvolvimento esportivo que começava a se legitimar pela lógica do mercado” (ATHAYDE, 2014, p. 173).

Considerando os aspectos mais relevantes, tal momento histórico e seus desdobramentos nos remetem ao conceito desenvolvido por Gramsci de Revolução Passiva, no qual diante de novas perspectivas, de uma eminente mudança no bloco de poder, processa-se uma reação conservadora, na qual se restaura a ordem e se promove revolução “pelo alto”, permitindo concessões aos de baixo, desde que se mantenham as posições de poder no bloco.

É importante demarcar que as ações implantadas, assim como ressalta Veronez (2005), possuíram a capacidade de se alinhar velhos e novos interesses conservadores na direção consensual e hegemônica do EAR.

Um dos principais interesses do EAR no período envolveu a descoberta de jovens talentos. Aliado ao fato do esporte ser visto institucionalmente como uma forma de controle das tensões sociais na juventude, formou-se um consenso de que se deveria massificar o esporte e a fim de selecionar os talentos. Assim, seguia-se, ainda que não oficialmente, o que ficou conhecido como Modelo Piramidal Esportivo.

2.2.2 O Modelo Piramidal Esportivo

Antes de avançar na perspectiva histórica ligada ao desenvolvimento das políticas esportivas relacionadas ao esporte escolar, faz-se necessário aprofundar a discussão do Modelo Piramidal Esportivo.

Tal modelo baseia-se em camadas sobrepostas da base ao topo. De acordo com Bueno (2008, p. 108) este seria utilizado com três sentidos diversos:

- Sentido de níveis hierárquicos, no qual os diversos níveis vão se afunilando conforme ocorre no sistema esportivo internacional e nacional. Como exemplos desse processo estariam competições de futebol, desde as competições de clubes nacionais até Copa do Mundo FIFA, o sistema olímpico, dos clubes a ligas, federações, confederações e até o COI.
- Sentido da simples sobreposição de camadas sem interação entre elas, em que o critério de organização é externo e aconteceria de acordo com o grau, a idade e a habilidade.
- Sentido do próprio modelo piramidal representado pelas camadas que se interligam sendo as inferiores indutoras ou alimentadoras das superiores. Tal modelo tem por princípio a seletividade e por premissa fundamental a crença que a quantidade de praticantes é a variável independente fundamental para se obtenha a qualidade desejada.

O último é considerado por Bueno (2008) como o sentido mais completo, mais difundido no meio e também objetos das maiores críticas. Para o seu sucesso seria fundamental que se obtivesse uma larga abrangência populacional. Visto como natural à lógica interna do EAR, nesse modelo o importante é identificar aqueles que são *outliers* (fora da curva), diferenciados dentro da amostra, seja pelo processo natural ou por uma seleção organizada. Assim quanto maior for à população atingida melhor seria a amostra obtida.

Ainda de acordo com Bueno (2008), no Brasil a formação de atletas de alto rendimento sempre foi dependente dos clubes das associações comunitárias e de outras entidades. Por entender que esta base era restrita e principalmente para justificar as ações pretendidas a partir do “Diagnóstico da Educação Física e dos Desportos no Brasil” de 1971, o discurso e as ações foram direcionadas no âmbito da massificação esportiva como fonte para a detecção de talentos e a formação de uma elite esportiva.

De acordo com Reis (2015, p. 95), o “Diagnóstico da Educação Física e dos Desportos no Brasil” passou a ser referência para o modelo de organização pretendido e base para o

planejamento e estruturação das ações no âmbito dos governos militares. Entre as suas orientações estavam:

- A prática de atividade física no âmbito do sistema educacional em todos os seus níveis e ramos, com ênfase no ensino fundamental, como a organização básica da Educação Física/Desportos;
- A aptidão física como objetivo prioritário do esporte de massa, muito embora tivesse a função, também de regular as atividades de lazer;
- As organizações comunitárias (associações desportivas, clubes, ligas, federações, confederações, comitês olímpicos, etc.) como entidades que deveriam viabilizar sua máxima efetividade.

Ao justificar o modelo proposto, o discurso oficial do “Diagnostico” deixava explícito que a intenção era de formar uma elite esportiva a partir da massificação do esporte. Além de delinear entre outras ações, a intenção de se investir em instalações, equipamentos e centros de Educação Física e esporte, especialmente nos ambientes escolares.

Graficamente, o formato de pirâmide foi associado como a figura que representaria esse modelo, destaca-se que sua base mais larga, representa o desporto de massa. O que viria a ser uma das principais justificativas para os investimentos em estruturas e equipamentos esportivos no período.

Figura 1 - Modelo de alocação de recursos



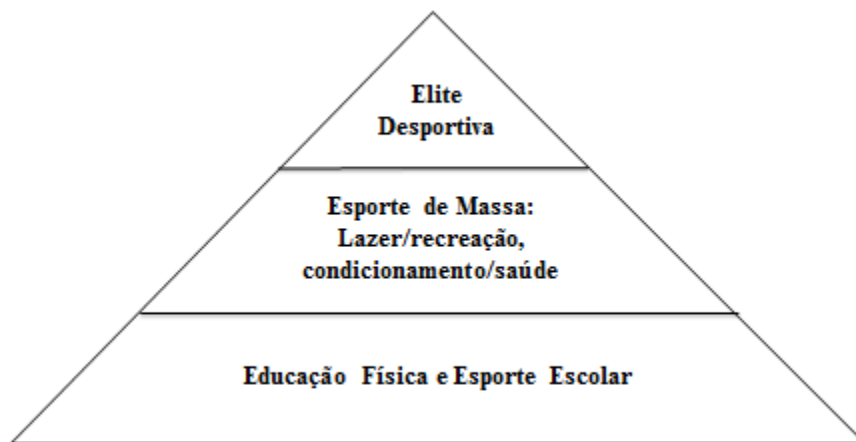
Fonte: (COSTA, 1971, p. 21).

A partir dessa forma de organização, teria sido criado um modelo derivado, semelhante em relação aos níveis e à evolução dos investimentos, para representar o esporte

escolar e o processo de hierarquia e seleção de talentos, ao qual este foi submetido. Este reproduzia não apenas a forma de organização, mas o processo encadeado de como se extrair da massa de praticantes, uma possível elite esportiva.

A organização esportiva passou a ter esporte escolar como sua base; no segundo estágio, o esporte de massa (lazer/recreação, condicionamento da população, etc.) e no último estágio, no topo, esporte de elite ou o EAR, tido como prioritário para os governos (REIS 2015; BUENO, 2008).

Figura 2 - Modelo Piramidal



Fonte: (BUENO, 2008, p. 142).

Baseado neste modelo, o desenvolvimento da instituição esportiva não teria acontecido de forma independente ao desenvolvimento da Educação Física, mas condicionados, ao fato de ser condição da Educação Física, fornecer a base para o esporte de rendimento, e assim, a escola se tornaria a base da pirâmide esportiva. (BUENO, 2008, p. 143).

A lógica do desporto escolar reproduziria a mesma lógica direcionada ao esporte de alto rendimento. Linhales (1996) detalha essa relação, revelando que os investimentos públicos a nível da Educação Física e do desporto escolar eram vinculados às políticas educacionais, de competência da SEED-MEC, e não propriamente direcionadas às políticas esportivas.

Havia uma hierarquia na forma como as instituições funcionavam, além da SEED-MEC, participavam as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação como instâncias supervisoras, disciplinadoras e de direção. O desporto escolar com finalidades formativo-educativas era desenvolvido tanto no Ensino de 1º quanto de 2º Graus.

O modelo adotado nas escolas baseava-se na criação de clubes escolares, presididos por diretores ou professores responsáveis pelas equipes. Eles utilizavam denominações de "Técnicos Desportivos Escolares" e "Atletas Escolares". Havia uma prioridade tanto no desporto escolar, como na realizações das competições escolares em promover as modalidades olímpicas. Sua organização procurava se assemelhar ao esporte formal, inclusive em aspectos ligados à normatização, e à participação em competições internacionais, fóruns da justiça e de disciplina esportiva (LINHALES, 1996, p. 163).

Ainda que a prioridade de atendimento tenha sido direcionada as crianças e aos jovens em idade escolar, Linhales (1996) adverte que embora, tenha sido considerada como forma de ampliação da participação e valorização do esporte escolar "em si", e não como patamar da pirâmide esportiva, o que se teria observado foi a mera transposição e legalização dos princípios como hierarquia, seletividade e exclusão do esporte de alto rendimento, replicados ao novo público alvo.

Ressalta ainda que as mudanças teriam privilegiado os fins, ou seja, as próprias competições escolares, sem que necessariamente os meios tivessem sido ofertados. Uma vez que as escolas, além de serem responsáveis por suas funções educativas, deveriam promover também, as condições objetivas para a preparação de equipes esportivas, o que implicaria, entre outros em estrutura, horários especiais, equipamentos, recursos humanos, etc.

A carência de normas gerais, que organizassem e possibilitassem a consolidação de uma estrutura que viabilizasse o desenvolvimento do modelo esportivo pretendido, fez com que o esporte, em nível escolar não passasse de um "agrupamento instantâneo" dos melhores do futebol, do basquete e do atletismo (LINHALES, 1996, p. 164).

Não por acaso, e também como parte de um processo de redemocratização, o fim dos governos militares e início dos anos de 1980 são marcados por questionamentos e apontamentos em novas direções. A visão que se tinha sobre o esporte de cunho autoritário, burocrático e seletivo, principalmente realizado no ambiente escolar, assim como a visão sobre a própria Educação Física, passaram a ser objetos de reflexões, críticas, rupturas e alvos de um movimento de renovação.

As necessidades de quebra do paradigma de aptidão física nos anos 1980, associadas ao próprio contexto político e social do país e o processo de democratização foram às bases, para o que se configurou como uma corrente tida como revolucionária, mas que também foi denominada de crítica e progressista, o chamado "Movimento Renovador da Educação Física".

Visto como um movimento de resistência e crítica à visão hegemônica no período, o Movimento Renovador viria a causar uma espécie de revolução nos rumos que a Educação Física escolar assumiu dali em diante.

Reis (2015, p. 181) aponta esse movimento como o “[...] responsável por questionar os processos de instrumentalização da área, a tendência seletiva e de especialização voltadas ao alto rendimento, em detrimento de uma formação pautada nos aspectos socioculturais da atividade esportiva”.

Ao analisar a decadência da estrutura piramidal desenvolvida no período, o mesmo autor, levanta a hipótese de que houve uma “crise orgânica do modelo piramidal”. Tal crise teria sido resultado da nova dimensão do papel Estatal (Tendência Liberal - Estado Mínimo) e do colapso do projeto de formação Nacional-Desenvolvimentista promovido pelos militares.

Se antes o Estado investia na Educação Física e no esporte escolar (sobretudo para a construção de equipamentos primários para a Educação Física e Desporto Escolar), no esporte de massa (com investimentos em equipamentos básicos para a população urbana) e no esporte de elite. A sua reorganização (Estado Liberal) refletiu-se também no esvaziamento desse modelo de organização e formatação da política esportiva brasileira.

Entender a concepção de esporte empregada em tempos ditatoriais e a sua relação com o Modelo Piramidal Esportivo situa as bases da concepção de esporte empregada nas políticas públicas esportivas do passado e fornece elemento para a compreensão do presente, diante da perspectiva de (re) escalação de um modelo que se supunha superado.

Entre os tempos de ditadura e a atualidade, não existiria uma continuidade nas políticas esportivas desenvolvidas em âmbito escolar. Reis (2015) corrobora com Bracht e Almeida (2003), salientam que a partir do desempenho esportivo da delegação brasileira nos Jogos Olímpicos de Sydney (2000), no qual nenhuma medalha de ouro foi conquistada, o que houve foi a retomada de uma agenda de esporte voltada ao esporte educacional.

A política de fomento ao EAR retoma a direção de um discurso de massificação esportiva e da possibilidade de seleção de talentos, a partir do próprio modelo do EAR, ou seja, a competição. Ao se atribuir a escola a função de detecção de talentos esportivos, negligencia-se uma política de desenvolvimento do esporte de base, com estrutura, investimentos e planejamento de longo prazo.

Acompanhar o processo histórico que envolve o esporte, especialmente nos últimos trinta anos, implica em ampliar a sua compreensão de análise. Ser capaz de entender de forma crítica e autônoma os diversos determinantes envolvidos na dimensão que o fenômeno esporte adquiriu ao atrair também o foco dos interesses econômicos e financeiros.

O esporte especialmente de alto rendimento associa-se a um mercado que pode e prefere consumi-lo como mercadoria. A transformação de áreas urbanas em prol de setores imobiliários e outros elementos se alinham com a perspectiva de esporte negócio, associado principalmente a esporte espetáculo, a mercadoria comercializada sob a ótica dos megaeventos esportivos.

É sobre esse presente que a análise será redirecionada, a fim de conhecer e discutir através dos documentos oficiais, as concepções e premissas que balizam o esporte educacional no contexto das políticas atuais.

2.2.3 A Organização do Esporte em Tempos de Megaeventos

Antes de aprofundar na política esportiva atual, considera-se fundamental situar o contexto que levou o Brasil a ser sede desses megaeventos esportivos, uma vez que a dimensão que estes eventos possuem ultrapassa a dimensão puramente esportiva, alcançam a economia, a política e a sociedade.

Em um contexto global, a realização dos Jogos Olímpicos de Barcelona foi o primeiro grande evento esportivo pós Guerra Fria. Demarcou uma nova concepção de Jogos em direção à consolidação do esporte negócio, alinhado com as expectativas e imposições do neoliberalismo em curso.

Para Mascarenhas (2012), a edição de Barcelona (1992) marca um novo paradigma na escolha das cidades-sedes. O “urbanismo olímpico” realizado na cidade serviu de modelo e expectativa para as outras cidades colocarem em prática projetos de intervenção de áreas urbanas. A criação e a revitalização de áreas degradadas ou de grande interesse para o mercado imobiliário, com urbanização, segurança e vida cultural, passaram a ser a tônica para as cidades-sedes dos Jogos interessadas em se projetarem como cidades negócio, alinhadas aos interesses do capital.

Nesse sentido Castro *et al.* (2015, p. 409) faz uma reflexão sobre o Rio de Janeiro como sede dos principais megaeventos esportivos sediados no Brasil:

Os megaeventos esportivos na cidade do Rio de Janeiro – Copa do Mundo de 2014 e Olimpíadas de 2016 – são a expressão de um projeto urbano de reestruturação da cidade, e da adoção de um novo padrão de governança empreendedorista neoliberal, sustentada por uma coalizão de interesses econômicos, políticos e sociais. Essas mudanças são legitimadas discursivamente pela realização desses megaeventos e do suposto legado social que os mesmos seriam capazes de proporcionar à cidade.

Tal argumento sintetiza o que representa a realização desses eventos no contexto brasileiro. Desde o início da candidatura da cidade do Rio de Janeiro para sede dos Jogos, formou-se uma coalizão denominada por Mascarenhas *et al.* (2012) de bloco olímpico, ou o bloco de poder inerente à organização dos Jogos Rio 2016. Esta coalizão envolveu os interesses do Estado, das entidades de administração do esporte (COB, Confederações) e do mercado (setores da construção civil, mercado imobiliário) para sediar os Jogos.

Para os autores, o Estado foi protagonista na atuação do bloco exercendo um papel de organizador da hegemonia, atuando no sentido acomodar os interesses e conquistar a legitimidade e o consenso em torno da realização dos Jogos. O desenrolar do processo de escolha do Brasil com sede dos Jogos foi acompanhado pelos efeitos da crise financeira de 2008/2009³⁵ que afetou diretamente a economia mundial com uma onda de recessão e reduzidas taxas de crescimento.

Ainda segundo Mascarenhas *et al.* (2012) sob o prisma econômico a realização dos Jogos se legitimou através do discurso de que seria uma oportunidade de catalisar obras e investimentos, dinamizar a economia e atrair investidores internacionais não só para o Rio de Janeiro, mas para o Brasil. Dessa forma a política esportiva estava em consonância com a política de desenvolvimento econômico, o neodesenvolvimentismo³⁶, e a geopolítica implementado durante o governo Lula reposicionando o Brasil frente à Americana Latina e ao mundo

Para Matias e Mascarenhas (2015) entre os principais interessados na realização dos Jogos, estariam os setores associados ao grande capital, como empresas da construção civil, do mercado imobiliário, do turismo, das comunicações, que participaram do projeto desde a sua candidatura.

³⁵ Crise financeira de 2008 foi desencadeada por eventos resultantes do anúncio, da quebra de instituições de crédito dos Estados Unidos, que concediam empréstimos hipotecários de alto risco (*subprime*). De acordo com Chesnais (2008 *apud* Boschetti, 2013, p. 356) foi resultado das medidas implementadas nos últimos 30 anos pelos governos neoliberais, sintetizadas em três processos: uma forte política de desregulamentação dos mercados, do comércio mundial e do mercado financeiro; a criação de capital fictício e sistemas de créditos com vistas a ampliar uma demanda insuficiente no centro do sistema capitalista, leia-se, Estados Unidos da América; e a reincorporação plena das antigas Repúblicas da União Soviética e da China no sistema capitalista mundial.

³⁶ Conforme Alves (2014) o neodesenvolvimentismo foi o modo de desenvolvimento capitalista brasileiro durante o governo Lula, baseado em uma frente política que envolveu dois lados: primeiro a participação da grande burguesia interna formada por grandes grupos industriais tais como empreiteiras, grupos industriais e o agronegócio exportador. Beneficiados pelo aumento das exportações a partir de uma política de financiamento do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), voltados para promover as empresas e os investimentos brasileiros no exterior. E segundo, as camadas organizadas do proletariado brasileiro (velha classe operária) e setores populares incluindo o subproletariado, beneficiados pelo crescimento da economia, a redução do desemprego e a formalização do mercado de trabalho, a oferta de crédito para dinamizar o mercado interno; aumento dos gastos públicos em grandes obras de infraestrutura e políticas de transferência de renda via programas sociais (Bolsa-família, Minha Casa Minha Vida, Luz para Todos).

Assim, através de uma política de fomento de investimentos, isenções fiscais nos três níveis de governo, concessões e direitos de exclusividade a patrocinadores e ao COI (Comitê Olímpico Internacional) além do viés de espetáculo esportivo, ligado poder de mobilização sobre a mídia e o público, os interesses empresariais ficaram á frente da organização dos jogos deixando as competições esportivas relegadas a um segundo plano.

Medidas como a legislação de exceção (leis, decretos, emendas que afetam o comércio, a expropriação de terras, a intervenção em áreas urbanas), obras de mobilidade e transporte, além de investimento em infraestrutura, segurança (política de pacificação das comunidades) e a desapropriações tanto na região portuária, como na Barra da Tijuca (bairro de classe média do Rio, onde se localiza o Parque Olímpico), beneficiam uma pequena parcela da população, de uma região de interesse para a lógica empresarial do setor imobiliário e financeiro.

No intuito de viabilizar a realização dos Jogos, as medidas adotadas pelo setor público contribuíram para elevar a especulação imobiliária na cidade olímpica e alijar a maior parte da população dos benefícios de possíveis legados dos Jogos.

A partir de uma perspectiva esportiva, ser sede dos grandes eventos esportivos elevou o nível de contradições do esporte brasileiro. Diante dos preparativos e organização dos megaeventos, importantes discussões como a criação do Sistema Nacional de Esporte e Lazer ficaram praticamente enterradas até 2015, quando o ME passou a repensar e discutir seu modelo.

Em relação aos possíveis legados esportivos alerta-se para a perda de oportunidade no sentido de democratizar a compreensão sobre o esporte, como prática social a ser refletida e contextualizada. Pouco se viu em termo de ações e políticas nesse sentido, destaca-se de forma pontual o “Programa Transforma³⁷”.

Contudo, ressalta-se a dificuldade em se dimensionar o quanto será significativo ou não para a sociedade brasileira, à realização de tais eventos. O que eles representam ou representarão só futuras análises poderão apontar.

Nesse contexto, em meio à realização dos megaeventos, as políticas esportivas voltadas ao esporte educacional são formuladas e implementadas no sentido de legitimar as políticas direcionadas ao setor. Assim, considera-se pertinente aprofundar a concepção de esporte encontrado no ordenamento legal vigente.

³⁷ Programa de Educação criado em 2014, sob a tutela do COB, implantado em cerca de 10 mil escolas públicas e particulares, destinados a estudantes de Ensino Fundamental e Médio. Com a finalidade de promover os valores Olímpicos e Paralímpicos; experiência com novos esportes; e o contato com os Jogos Rio 2016. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/rio2016/sobre>>. Acesso em: 23 abr. 2016.

A conceituação de esporte encontrada na legislação atual enfatiza o direito das pessoas à prática esportiva, valorizando sua dimensão social. Esta visão se consolidou na CF de 1988, no caput do Art. 217, ao estabelecer como dever do Estado fomentar práticas esportivas formais e não formais, como direito de cada um. E no inciso II quando trata da destinação de recursos públicos para a promoção prioritária do desporto educacional e, em casos específicos, para a do desporto de alto rendimento. E também na Lei Zico - Lei n.º 8.672/1993, os conceitos e princípios para o esporte brasileiro foram demarcados, considerando as manifestações esportivas (Esporte-educação, Esporte-participação e Esporte-performance) (TUBINO, 2010).

Apoiada nesse modelo conceitual muitos programas e ações voltados ao esporte educacional foram implementados ao longo dos anos. Especialmente a partir de 2003, início do Governo Lula e ano de criação do ME, a agenda pública direcionada ao esporte educacional teve como destaques: o Programa Segundo Tempo (PST); o Programa Forças no Esporte; a Ação Descoberta do Talento Esportivo e o Projeto Esporte Brasil; o Programa Esporte da Escola; o Programa Atleta na Escola; e os Jogos Escolares³⁸ (REIS, 2015).

Ao longo dos anos a forma como estes foram criados e desenvolvidos revelam contextos próprios e objetivos diversos. Ao analisá-los o mesmo autor adverte que estes possuem em comum a falta de uma linha diretiva que assegurasse continuidade as políticas implantadas.

Quando se considera a forma como as políticas esportivas de cunho educacional são implementadas, revelam-se a falta de projetos orgânicos dessas políticas. Nesse sentido, corrobora-se com a ideia:

[...] Dado, especialmente, à falta de uma diretriz normativa. A qual se desdobra na ausência de organicidade da agenda esportiva brasileira relacionada ao esporte educacional. De modo que o conjunto das ações elege [conforme as demandas colocadas pelos diversos setores/lugares institucionais dos quais emergem – ministérios, secretarias, entidades acadêmico-científicas responsáveis pela assessoria, por exemplo] um conjunto de normatizações e sentidos que, por ora, divergem e se apresentam com contradições importantes ao conjunto das ações (REIS, 2015, P. 181-182).

Em outro momento estas contradições serão aprofundadas. Neste momento, ressalta-se que ainda que se tenha avançado a perspectiva de esporte educacional (considerando diversos elementos como: a necessidade de democratização da cultura corporal, o reconhecimento de novos sentidos e significados ao esporte educacional, o entendimento de preceitos teórico

³⁸ Para saber mais sobre os programas esportivos educacionais desenvolvidos durante os governos Lula e Dilma, consultar a dissertação de mestrado de Reis (2015).

metodológicos e pedagógicos que possibilitem a “reinvenção do esporte”, as críticas a perspectiva de instrumentalização da escola as necessidades e demandas do alto rendimento), existe um anacronismo quando são lançados programas que retomam a concepção de que a Educação Física e, conseqüentemente, a escola deva participar da seleção, identificação, orientação e formação de novos talentos esportivos, operando, assim, como a base do sistema esportivo nacional (REIS, 2015, P. 182).

Nesse sentido a criação do “Programa Atleta na Escola” é utilizada como meio de se legitimar tal discurso. Conforme se pode observar na fala do então Ministro do Esporte, Aldo Rebelo³⁹:

[...] o Alto Rendimento só tem futuro se estiver vinculado à escola. Porque às vezes as pessoas ficam discutindo: há mais não tem modelos? Como é o modelo cubano? O modelo americano? O modelo francês de alto rendimento? É um modelo só! Todos eles têm como base a escola. Isso não varia! O que varia é depois que o americano tem uma participação no setor privado, o cubano continua a ser de contribuição do Estado, mas a base permanente, ou seja, onde cada sociedade busca atletas para o alto rendimento é na escola. A escola é à base de tudo!

A despeito do papel da escola nesse processo e especificamente sobre o esporte educacional, corrobora-se com Bracht e Almeida (2013) ao considerar que as políticas públicas apresentariam dois aspectos, do ponto de vista sociológicos, bem distintos e simbólicos. Afirmam que há necessidade de distinguir objetivamente os dois fenômenos ou sistemas: o esportivo e o educacional, no qual se insere a Educação Física escolar.

Em 2013, foi publicado o Decreto nº 7.984 que regulamenta a Lei Pelé e institui as normas gerais do desporto brasileiro. Sobre o esporte-educação define:

Art. 3º O desporto pode ser reconhecido nas seguintes manifestações:

I - desporto educacional ou esporte-educação, praticado na educação básica e superior e em formas assistemáticas de educação, evitando-se a seletividade, a competitividade excessiva de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer;

II - desporto de participação, praticado de modo voluntário, caracterizado pela liberdade lúdica, com a finalidade de contribuir para a integração dos praticantes na plenitude da vida social, a promoção da saúde e da educação, e a preservação do meio ambiente; e

III - desporto de rendimento, praticado segundo as disposições da Lei nº 9.615, de 1998, e das regras de prática desportiva, nacionais e internacionais, com a finalidade de obter resultados de superação ou de performance relacionados aos esportes e de integrar pessoas e comunidades do País e de outras nações.

§ 1º O desporto educacional pode constituir-se em:

I - esporte educacional, ou esporte formação, com atividades em estabelecimentos escolares e não escolares, referenciado em princípios socioeducativos como

³⁹ Discurso realizado em 07/05/2013, por ocasião do lançamento do “Programa Atleta na Escola”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1EKaoUFOlaY>>. Acesso em: 27 ago. 2014. Transcrito pela autora.

inclusão, participação, cooperação, promoção à saúde, coeducação e responsabilidade; e

II - esporte escolar, praticado pelos estudantes com talento esportivo no ambiente escolar, visando à formação cidadã, referenciado nos princípios do desenvolvimento esportivo e do desenvolvimento do espírito esportivo, podendo contribuir para ampliar as potencialidades para a prática do esporte de rendimento e promoção da saúde.

§ 2º O esporte escolar pode ser praticado em competições, eventos, programas de formação, treinamento, complementação educacional, integração cívica e cidadã, realizados por:

I - Confederação Brasileira de Desporto Escolar - CBDE, Confederação Brasileira do Desporto Universitário - CBDU, ou entidades vinculadas, e instituições públicas ou privadas que desenvolvem programas educacionais; e

II - instituições de educação de qualquer nível.

(GRIFOS, SERON, 2013).

Com o Decreto nº 7.984/2013, o desporto educacional sofreu algumas modificações conceituais e foi subdividido em outras duas formas: Esporte Educacional ou de Formação e Esporte Escolar.

Ao analisar o documento, Seron (2013) destaca que a nova redação no qual o termo hipercompetitividade foi alterado por “competição excessiva”, haveria espaço para se delimitar os limites em relação à competição escolar/jogos escolares. Porém, o decreto não aprofunda esta discussão, o que para ela desencadearia um espaço para que estes limites sejam estabelecidos de forma isolada, definidos por aqueles que têm o maior potencial de poder ou desconsiderados ou perdidos no processo.

Destaca-se também, que a definição do esporte escolar utilizada traz consigo um caráter de seletividade dos alunos, que a princípio seria “praticado pelos estudantes com talento esportivo”. E ainda, contribui para “ampliar as potencialidades para a prática do esporte de rendimento”.

Segundo Seron (2013, p. 36), “[...] parece haver um ciclo esportivo voltado para o esporte performance nessa ideia: primeiro identificam-se e selecionam-se os talentos, para posteriormente ampliarem-se as potencialidade visando ao esporte de rendimento”. Ela enfatiza ainda que as formas de prática do esporte escolar, descritas no decreto, podem ser organizadas em três grupos de acordo com a finalidade: Performance (competição e treinamento); Formação esportiva (programa de formação e complementação educacional) e Integração social (eventos e integração física e cidadã).

Embora a legislação seja a mesma para todo o território nacional, as dificuldades de desenvolvimento das manifestações são distintas. No Esporte-educação, a ênfase continua no Esporte escolar, e as iniciativas curriculares do Esporte educacional, integrariam a Educação Física escolar.

A democratização do esporte é algo a ser perseguido pelas políticas públicas. Nesse sentido, as relações institucionais são essenciais para que se formulem políticas que possam garantir seu acesso. Considerando as especificidades da organização federativa e da intersectorialidade como mecanismo de ampliação das políticas procura-se localizar o lugar do esporte dentro da estrutura ministerial.

Quando a temática é o esporte educacional/escolar⁴⁰, sob a ótica institucional cria-se um paradigma, desde a criação do ME em 2003, a responsabilidade sobre as ações ligadas ao esporte educacional e escolar ficaram sobre uma permanente interrogação.

A qual órgão (ME ou MEC) caberia à responsabilidade de formular as políticas de esporte educacional/escolar? Ao localizar o lugar ocupado pelo “Programa Atleta na Escola” dentro da estrutura institucional dos Ministérios, as contradições encontradas corroboram com tal questionamento.

O MEC é um órgão da administração direta da União que tem por desígnio legislar sobre assuntos que envolvam a educação, produzindo programas e ações com o intuito de promover a assistência para a promoção e capacitação da população e garantir desenvolvimento social, econômico e cultural.

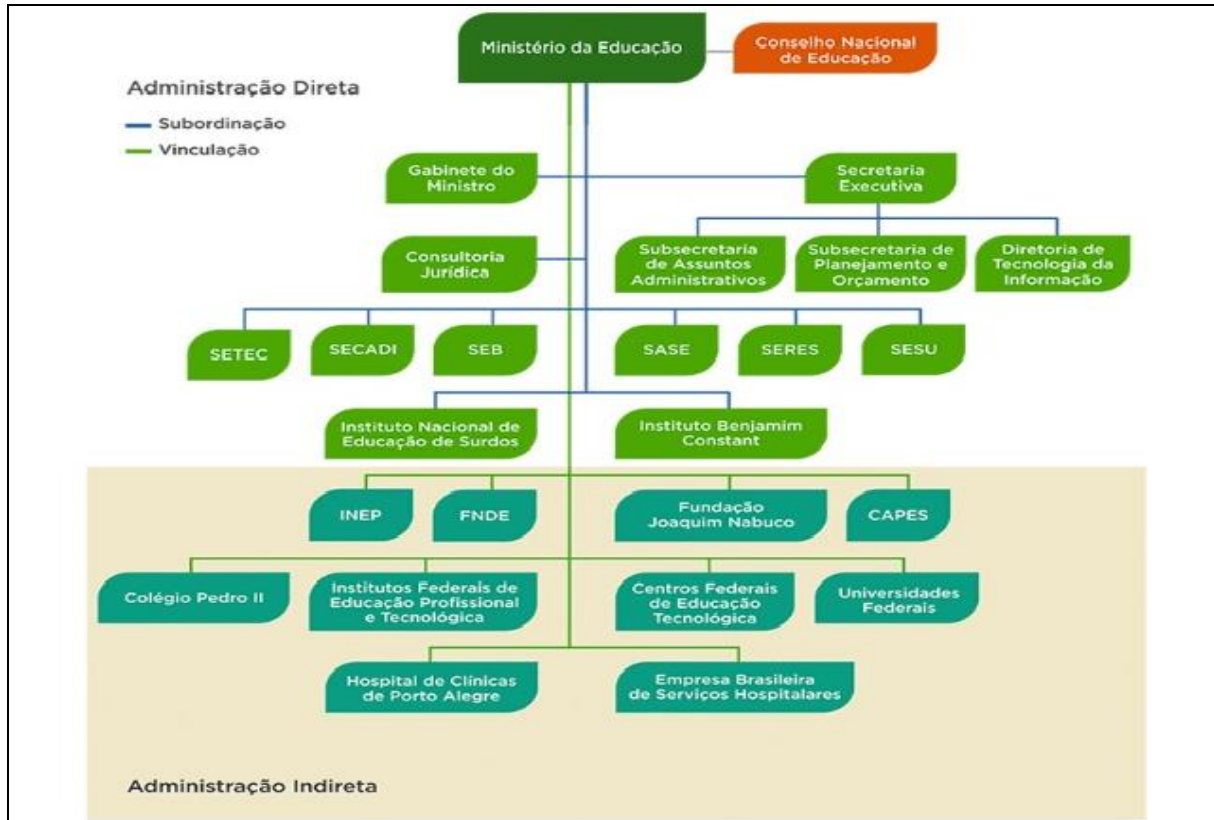
De acordo com o Decreto nº 7.690, de 2012 compete ao MEC:

- I - Política Nacional de Educação;
- II - Educação infantil;
- III - Educação em geral, compreendendo ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, educação de jovens e adultos, educação profissional, educação especial e educação à distância, exceto ensino militar;
- IV - Avaliação, informação e pesquisa educacional;
- V - Pesquisa e extensão universitária;
- VI - Magistério;
- VII - Assistência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes.

Com o intuito de facilitar a compreensão sobre a estrutura e organização do MEC, apresenta-se seu organograma.

⁴⁰ Adota-se como referência para a nomenclatura definida pelo Decreto 7.984/2013.

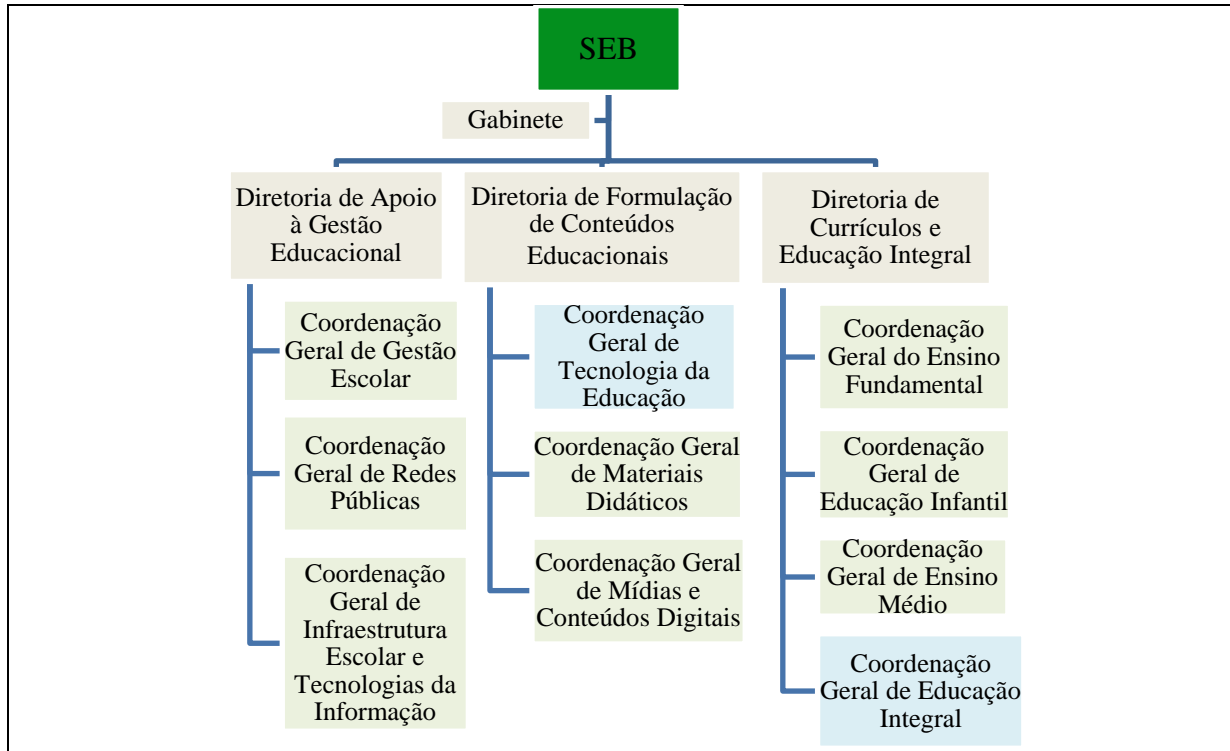
Figura 3 - Organograma do Ministério da Educação



Fonte: PORTAL DO MEC, 2016⁴¹.

Dentro do Ministério da Educação, se encontra a Secretária de Educação Básica (SEB), cuja LBD estabelece como objetivos no Art. 9º: contribuir para a universalização da Educação Básica, assegurando equidade nas condições de acesso e permanência; expandir e melhorar a qualidade da educação básica; coordenar o planejamento e a formulação de políticas setoriais e a avaliação e controle dos programas de educação.

⁴¹ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/institucional/estrutura-organizacional>>. Acesso em: 19 maio 2016.

Figura 4 - Organograma da Secretaria de Educação Básica

Fonte: Elaboração própria (com base no PORTAL DO MEC, 2016)⁴².

Sobre esporte escolar e esporte educacional o gestor do MEC, revela que atualmente no órgão, não existe um setor responsável por fazer essa discussão, conceitual e adverte:

(1)⁴³ O MEC precisa definir o que é que ele entende sobre desporto educacional. Ele precisa se posicionar sobre isso! O que é que ele entende sobre esporte escolar? [...] Estão escrevendo o Plano de Base Nacional, precisa colocar e inserir essas coisas, porque deixa de fora né! O que é que eu te falo: não existe aquela conexão, um não fala com outro, Oh! Tem Educação Física, tem esporte, o que é que nos vamos fazer? O que é que tem para esporte escolar? Tem um bocado de projetos passando, [...] mas, ninguém define! Isso, infelizmente não esta na área do nosso nível (sic) (GESTOR - MEC).

Ainda que o discurso seja enfatizado a parceria dos Ministérios, a intersetorialidade entre os órgãos acontece principalmente sob uma perspectiva formal. Sobre uma perspectiva institucional a unificação conceitual é necessária e constitui um dos pressupostos da intersetorialidade.

⁴² Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/quem-e-quem>>. Acesso em 19 maio 2016.

⁴³ Com o intuito de facilitar a localização e o conteúdo das entrevistas, estas foram numeradas.

A divergência conceitual se apresenta também no discurso dos gestores, diante da pergunta relacionada às diretrizes, ao conceito, à noção de esporte, que foi empregada ao “Programa Atleta na Escola”.

Para o Gestor do ME, a concepção empregada leva em consideração a ideia de:

(2) Esporte plural. Quando eu falei no esporte plural, é no entendimento de que você quando oferta para todo o jovem que queira participar das competições, você está tendo o entendimento, de que essa também, ou seja, a participação em competições escolares é uma das questões que deve ser trabalhada pela escola, não a única, mas que deve e é uma das que tem sido muito renegadas (sic) (GESTOR 1 - ME).

De acordo com o Gestor 1 - ME, o pressuposto ou a base teórica do esporte plural considera que a escola deva oferecer múltiplas possibilidades de vivência esportiva. Dessa forma seriam atendidos tanto alunos que gostam de treinar, quanto aqueles que gostam de atividade física sem a intenção de participar de competições. Segundo ele, quando se estabelece um quadro envolvendo a Educação Física, o “Programa Mais Educação”⁴⁴, “Programa Segundo Tempo” e o “Programa Atleta na Escola”, encontrar-se-ia um espaço um plural, onde as crianças poderiam objetivamente escolher aquilo que gostariam de fazer.

Tal concepção diverge da opinião do Gestor do MEC, para quem a concepção de esporte desenvolvida no programa é diretamente vinculada ao EAR.

(3) Esporte de competição. Alto Rendimento. Esse é o objetivo. Ninguém pode mascarar. Não adianta dizer, que o objetivo não foi criado para outra coisa, que não fosse à busca do talento! É dar a oportunidade para o talento fazer o esporte. [...] eu sempre disse, não adianta mascarar não, gente! (sic) (GESTOR - MEC).

Ao comentar a relação entre a Política de Educação Básica⁴⁵ com o “Programa Atleta na Escola”, o Gestor do MEC afirma que esta ainda precisaria ser melhor definida. Sob a tutela da Secretaria de Educação Básica (SEB), o “Programa Atleta na Escola” ficou vinculado à Coordenação Geral de Tecnologia [Subordinada a Diretoria de Formulação de Conteúdos Educacionais], exclusivamente sob a supervisão do gestor (entrevistado). Ele foi o sujeito responsável por articular o programa dentro do órgão.

⁴⁴ O “Programa Mais Educação”, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do MEC para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As atividades são desenvolvidas em macrocampos de acompanhamento pedagógico como: educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao>>. Acesso em: 07 maio 2016.

⁴⁵ Atualmente, os documentos que norteiam a educação básica são a Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação.

Contudo, o gestor revela que ao ser convidado para gerir o programa teria questionado o lugar institucional ocupado pelo programa. Considerando o fato de ser um programa de esporte escolar, sua vinculação natural seria junto à Diretoria de Currículo e Educação Integral [responsável pelo “Programa Mais Educação” - que desenvolve ações esportivas].

Tal relação dentro do MEC revela uma das primeiras contradições em relação ao esporte educacional/escolar e seu ao seu trato institucional. Dentro da referida Diretoria de Currículo e Educação Integral a perspectiva sobre o esporte promovido a nível escolar seria outra, baseada nas Diretrizes Curriculares e não esporte de alto rendimento.

Sob uma perspectiva institucional, atualmente não existe no MEC um setor responsável por discutir o esporte e a Educação Física como parte da política educacional. Desta forma a estruturação do “Programa Atleta na Escola” foi mais um exemplo de ações que surgem alheias à uma política institucional, promovidas com base no interesse de determinado segmentos, que cooptam pessoas (que detém conhecimento na área - esporte) e acesso e interlocução aos níveis hierárquicos superiores (no caso específico, o então Secretário de Educação Básica, Romeu Caputo) para viabilizar as articulações necessárias ao desenvolvimento da ação.

Em relação ao ME, órgão responsável por construir Política Nacional de Esporte, além de desenvolver o esporte de alto rendimento e de trabalhar em ações de inclusão social promovida por meio do esporte, assegurando a sociedade brasileira o acesso gratuito a prática esportiva, qualidade de vida e desenvolvimento humano (ME, 2015).

No ME as tensões e disputas em torno do esporte e suas manifestações também se fazem presente. Até 2015, o ME estava estruturado assim:

Figura 5 - Organograma do Ministério do Esporte.



Fonte: (REIS, 2015, p. 42).

O nome de suas secretarias revela o foco de atuação delas. Questionou-se ao Gestor do ME a presença do “Programa Atleta na Escola” vinculado a Secretaria Nacional de Esporte de Alto Rendimento (SNEAR), dentro do ME. Tal questionamento vinha do fato do programa ser aplicado na escola, direcionado aos alunos do ensino fundamental e médio, a fim de promover o esporte escolar, com um grande foco na etapa escolar. Parecia mais lógico que estivesse vinculado à Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social (SNEELIS), que é responsável pela implantação de diretrizes relativas aos programas esportivos educacionais, de lazer e de inclusão social.

Por isso há o interesse em saber quais foram as razões que levaram o programa ser desenvolvido dentro da SNEAR. Como resposta a esse questionamento:

(4) É objetivamente, porque o Ministro me chamou, pela confiança, que ele depositava em mim, para desenvolver o Programa. Pronto! Eu to na SNEAR, ele me chamou, eu desenvolvi e lá ficou! É! Por que em um lugar e por que em outro? Vou fazer dois raciocínios e vou dizer que as duas coisas poderiam acontecer. Na SNEAR, o esporte de alto rendimento ele depende da base. A secretaria é de alto rendimento, mas a diretoria é diretoria de esporte de base de alto rendimento. Então todo alto rendimento, depende da base. E a base, que é a base democrática no sentido do acesso a todos que tem interesse, é o esporte na escola. E como a Secretaria Educacional, não tratava de competições escolares, e nem desse viés da coisa. É tinha toda a justificativa para continuar ali, ok! Por quê? Se não trata em outro lugar, desse viés, precisa ficar aqui, se não a coisa não vai ser tratada! (sic) (GESTOR 1- ME).

As relações que envolvem a formulação de políticas públicas no Brasil, especialmente as políticas de esporte, são marcadas pela ausência de projetos orgânicos de política. Muitas vezes, o caráter personalístico marca as ações no setor. Assim, como a atuação de grupos de interesse que conseguem articulares, no sentido de ter as suas demandas atendidas.

Um dos principais grupos de interesse dentro do setor esportivo são as entidades de administração do esporte. Nesse sentido, o programa se alinha a esses interessados. Conforme podemos perceber:

(5) O Programa Atleta na Escola, ele foi gestado inicialmente no ME, a partir de uma conversa do Ministro Aldo Rebelo e do então Presidente da Confederação Brasileira de Atletismo (CBAt), Gesta. Nessa conversa o Gesta (Roberto Gesta) apresentou ao Ministro como seria importante, é efetivamente é, enfim, fazer algo que envolvesse o esporte e escolas. Ele como presidente da CBAt, sentia que o esporte estava sumindo da escola, e acreditava que um programa de esporte que tivesse o atletismo como base seria muito interessante, [...] Então, a partir dessa conversa inicial, o Ministro teve um encontro com o então Ministro Mercadante (que hoje em dia voltou a ser Ministro da Educação - MEC) e a presidenta Dilma (sic) (GESTOR 1 - ME).

Entre diversas ações, compete a SNEAR: fazer proposições e implantar as decisões relativas ao Plano Nacional do Esporte e aos programas de desenvolvimento do EAR; realizar estudos, planejar, coordenar e supervisionar o desenvolvimento do esporte e a execução das ações de promoção de eventos; prestar cooperação técnica e assistência financeira supletiva a outros órgãos da Administração Pública Federal, aos Estados, ao DF, aos Municípios e às entidades não governamentais sem fins lucrativos em empreendimentos ligados ao EAR; manter intercâmbio com organismos públicos e privados, nacionais, internacionais e governos estrangeiros, em prol do desenvolvimento do esporte de alto rendimento; coordenar, formular e implementar a política relativa aos esportes voltados para competição, desenvolvendo gestões de planejamento, avaliação e controle de programas, projetos e ações (ME, 2016).

Especificamente cabe ao Departamento de Esporte de Base e de Alto Rendimento: subsidiar a formulação, implementação e avaliação dos programas, projetos e ações destinados ao esporte de base e de alto rendimento; realizar as competições previstas nos calendários oficiais das entidades esportivas; promover a cooperação nacional e internacional que vise ao desenvolvimento do esporte de base e de alto rendimento para atletas e paraatletas; desenvolver estudos e análises sobre pleitos, programas, projetos e ações, em sua área de atuação (ME, 2016).

Diante disso, lança-se algumas problematizações: A quem cabe o desenvolvimento do esporte de base? Quem deveria se responsabilizar pelas ações ligadas ao esporte nas categorias menores? Seria papel da escola participar desse processo?

2.3 Jogos Escolares - A Competição Busca se Legitimar na Escola

Historicamente a relação entre o esporte e a escola é permeada por ações, políticas e programas sociais, educacionais, ou propriamente ditos esportivos, que de uma forma ou de outra, pelo menos no discurso, buscam promover o esporte na perspectiva educacional. No entanto, ao se analisar essa questão é preciso aprofundar o questionamento entre a relação esporte/escola. E também, como a competição e os jogos escolares são realizados e utilizados sob a ótica de justificar ou balizar investimentos no setor ligado ao alto rendimento, especialmente quando se refere à descoberta de talentos e não necessariamente ao Esporte-Educação.

Durante os últimos trinta anos na Educação Física, tem sido recorrente à discussão sobre o papel do esporte dentro da escola, ora com ênfase na esportivização das aulas, ora com ênfase nas possibilidades pedagógicas.

Sobre o processo de esportivização, referendamos a posição de Castellani Filho (2002, p. 43), para quem a “desportivização” da Educação Física tem que ser compreendida como uma crítica a mentalidade de esporte que prevalece na escola, ao tratá-la como uma instituição privilegiada a serviço da instituição esportiva (em prol da otimização do rendimento físico esportivo) e não como uma crítica ao esporte, prática social.

Lucena (2013, p. 52) compartilha a ideia de que a escola é vista como um *locus* privilegiado e o centro da política, no qual o alvo são as aulas de Educação Física, que se transformam no momento do “jogo” e da “especialização do gesto”. Para ele, as políticas implantadas estariam relacionadas ao processo de integração social dos participantes ao esporte educacional, sob a perspectiva de transformar o país numa potência esportiva.

A forma como o esporte é tratado na escola, sua constituição enquanto elemento cultural, muitas vezes tem sido fonte de equívocos. Castellani Filho (2002, p. 43) adverte sobre duas posturas relacionadas a isso. A primeira, atrelada ao combate da desportivização das aulas, através da qual, posicionamentos extremos acabam por desconsiderar o esporte, enquanto conteúdo da Educação Física. A segunda postura, o processo de “pseudo monocultura esportiva do brasileiro”, ao utilizar o futebol como exemplo, o autor questiona a forma como a escola, de certa forma, sonega o acesso ao conhecimento de uma cultura

esportiva, afeto não apenas modalidade do futebol, mas ao esporte em geral, sob seus mais diversos ângulos (históricos, políticos, estéticos, sociais e econômicos) enfatizando apenas o conhecimento prático.

As políticas de governo, sob o propósito de estimular o esporte na escola, reforçam a política e o discurso da descoberta e seleção de valores esportivos. Na busca de se legitimar o esporte escolar como política pública e de certa forma justificar os investimentos destinados ao segmento, já é tradicional a execução competição esportiva escolar a nível nacional, conhecida como Jogos Escolares⁴⁶.

Ao recuperar a trajetória do evento ao longo dos anos, Arantes, Martins, e Sarmiento (2012, p. 923) contextualizam em quatro fases e comentam:

A primeira fase dos jogos coincide com a ditadura militar no país e chama a atenção o trecho do Regimento Interno dos Jogos Estudantis Brasileiros (Jeb's) em que se pretende "estabelecer uma reunião segura entre a classe estudantil e o poder público". É a utilização da competição escolar como instrumento político de aproximação do estado ditador a juventude esportiva. A segunda fase faz um contraponto direto a primeira e apresenta uma visão Educacional dos Jogos, onde conceitos de participação, da cooperação, coeducação, integração e corresponsabilidade são ressaltados. Este período coincide com a Nova República, que sinaliza o final da ditadura militar nos país. Escolheu-se então, algo que pudesse sinalizar uma ruptura e o objeto escolhido foi a quebra da lógica da descoberta de talentos na escola e da identificação do esporte escolar com o esporte de rendimento. Porém a terceira fase retoma busca pelos talentos. A quarta fase mantém o foco na descoberta de talentos e assimila também a importância do desenvolvimento integral do atleta escolar, fazendo uma fusão das diferentes possibilidades do esporte no contexto da escola.

Para Borges e Buonicore (2007), desde sua origem (Jogos Universitários Brasileiros - JUB's, em 1935 e Jogos Escolares Brasileiros - JEB's, em 1969), os Jogos estão inseridos na vida política e social brasileira. Haja visto, que tenham atravessado governos e políticas desde Getúlio Vargas, Juscelino Kubitschek, pelos anos de ditadura militar, pela redemocratização, pelo impeachment de Collor, pelos anos FHC e Lula. Incluímos agora, também o governo Dilma, já em seu segundo mandato.

[...] é inegável que os parâmetros estabelecidos pelas políticas públicas de juventude no âmbito do esporte também foram influenciados por esses diversos contextos, refletindo o desenvolvimento das pressões políticas do setor esportivo, da sociedade e dos órgãos criados pelo Governo Federal (BORGES; BUONICORE, 2007, p. 16).

⁴⁶ Os Jogos conhecido como Jogos Escolares Brasileiros tiveram mudanças em sua nomenclatura ao longo dos anos para se referir ao conjunto de eventos realizados no período de 1969 e 2010: Jogos Estudantis Brasileiros (Jeb's), Jogos Escolares Brasileiros, Campeonatos Escolares Brasileiros, Olimpíada Colegial da Esperança, Jogos da Juventude, Olimpíada Escolar, em 2014 Jogos Escolares da Juventude (ARANTES, MARTINS, SARMENTO, 2012, p. 917).

A evolução do trato institucional disponibilizado ao esporte brasileiro pode ser delineado fazendo um paralelo ao contexto econômico, político e social da própria sociedade. Visto que, acompanham as características de cada período, bem como servem aos interesses e discursos na tentativa de obter legitimidade e ou manter interesses relacionados ao campo hegemônico.

Para Castellani Filho (2008), o Estado interventor e indutor de políticas esportivas em consonância e concordância com o que o campo esportivo, de natureza conservadora, enxerga e entende que deva ser prioritário na política esportiva: o esporte de rendimento, o esporte de representação nacional, que supõe os grandes eventos esportivos.

Sob o contexto esportivo, ainda que em uma análise superficial, demarca-se que nos dois últimos governos Lula e Dilma houve uma aproximação institucional em direção a setores conservadores do esporte. A atuação de alguns agentes, há tempos, mandatários em instituições, federações e confederações, além do COB, é pouco questionada, sob o ponto de vista da administração dos recursos e investimento, privilegiando setores já privilegiados.

Atualmente os Jogos são intitulados novamente de Jogos Escolares da Juventude. A competição organizada pelo COB, reúne estudantes de todos os estados brasileiros na disputa de 13 modalidades esportivas, além de atividades culturais e educativas.

Os Jogos Escolares da Juventude visam contribuir para a inserção social dos jovens através do esporte e estamos muito satisfeitos com os resultados que estamos alcançando. A cada edição avançamos no número de participantes e estabelecemos novos padrões na organização. Nosso grande desejo é ver dentro do ambiente escolar a formação de base que já está revelando representantes em nível internacional”, disse Edgar Hubner, Gerente Geral de Juventude e Infraestrutura do Comitê Olímpico do Brasil e Diretor Geral dos Jogos Escolares da Juventude. Os Jogos Escolares da Juventude são o maior evento estudantil esportivo do Brasil. A competição de abrangência nacional reúne milhares de alunos-atletas de instituições de ensino públicas e privadas de todo o país. Consideradas as fases seletivas, os números chegam a mais de dois milhões de atletas e cerca de 4 mil cidades participantes (COB, 2015). (Grifos da autora).

Destaca-se nesse discurso o caráter salvacionista atribuído ao esporte. Pensá-lo como meio de inserção social de jovens atletas, respalda projetos sociais muitas vezes focalizados em áreas de risco e vulnerabilidade social e mascara a responsabilidade do Estado frente a problemas sociais graves como baixa qualidade do ensino e a violência. Já a visão de que a escola seria responsável pela formação do esporte de base nacional, direciona o papel dos Jogos como um instrumento de seleção de talentos.

Seu formato atual compreende duas etapas, de 12-14 anos e de 15-17 anos, em eventos separados. Sobre a organização dos jogos em duas etapas e divididas por idades, Reis (2015)

ressalta que estas correspondem aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio. Para ele poderia ser considerado um avanço sua organização seguir o arranjo da escola e, não mais, apenas, os interesses e demandas do esporte federado, que por muito tempo subordinou o esporte escolar. No entanto, enfatiza que os jogos continuam priorizando modalidades olímpicas, o que demonstraria a intenção de preparar os futuros atletas.

Diversos questionamentos são levantados quando se trata dos Jogos. De acordo com Borges e Buonicore (2007, p. 129) uma das principais questões, diz respeito à finalidade e ao sentido dos Jogos. Longe de ser finita a discussão parece estar em aberto:

Seriam eles a base da pirâmide esportiva encimada pelo esporte de alto rendimento, isto é, o lócus por excelência da descoberta e da formação de novos talentos esportivos? Ou seriam antes de tudo um espaço voltado à materialização de objetivos educacionais e ao estímulo a fatores como participação e solidariedade, bem como à promoção da qualidade de vida e da inclusão social? A tensão entre essas duas alternativas atravessa toda a história dos Jogos e polariza defensores de JUB's e JEB's mais afeitos ao esporte de performance, por um lado, e de Jogos mais relacionados à difusão de princípios socioeducativos, por outro.

Nessa linha, Castellani Filho (2002, p. 55) relata que o reconhecimento das práticas constitutivas da cultura corporal, como práticas sociais, produzidas pela ação do homem, com vista a atender determinada necessidade social, nos levaria a vivenciá-las tanto no fazer corporal, quanto na necessidade de se refletir sobre a sua significância e propósito.

O autor reflete sobre o sentido, por vezes equivocado, atribuído à competição. Via de regra, este seria calçados nos valores hegemônicos da sociedade (que atualmente, seria cada vez mais desumanizada), negando-se sua possibilidade pedagógica, relacionada as temáticas da cultura corporal. Enfatiza que a competição esportiva presente no espaço escolar, precisa se diferenciar daquela realizada em outros campos. A partir do tratamento pedagógico (através do princípio de competir com, no lugar de competir contra), a competição “[...] deve estar comprometida com os objetivos da instituição escolar e não com os da instituição esportiva, tornando-se legitimamente possível falarmos do esporte da escola e não na escola – competição esportiva da escola e não do sistema esportivo” (CASTELLANI FILHO, 2002, p. 56).

Corroborar-se com as perspectiva de que o conhecimento necessário à organização do evento esportivo deveria ser compartilhado com o aluno, e entendido como patrimônio da cultura corporal. Dessa forma passaria a fazer parte do seu acervo cultural, e poderia promover a autonomia na realização de suas competições esportivas. Através da resolução dos problemas, oriundos do processo de organização, haveria a possibilidade, para que os alunos

se percebessem capazes de realizar seus jogos, não de forma automática e mecânica, mas de forma confiante e sensível o que resultaria em uma maior capacidade de tomar decisões e posições não só em relação ao universo esportivo (CASTELLANI FILHO, 2002).

A realização dos jogos internos envolve a necessidade de trato pedagógico e o envolvimento de toda a escola. Percebê-lo como uma possibilidade educativa, demanda planejamento coletivo, divisão de responsabilidades, autonomia e criticidade que transcendem a simples realização de um evento ou os interesses de fomento de uma política esportiva moldada pelo alto rendimento.

Com pressupostos teóricos desenvolvidos o papel do esporte educacional e sua relação com o Estado, bem como a formação esportiva e os jogos escolares procurou-se delimitar as bases históricas onde se assentam a perspectiva do “Programa Atleta na Escola”.

O programa atualiza a perspectiva de debate sobre o esporte educacional, ao mesmo tempo que (re) escala a escola no papel de detecção de talentos. Contudo, problematiza-se até que ponto o discurso se torna realidade. Com o intuito de analisar o programa a nível nacional e nuances com a política esportiva atual, passa-se ao terceiro capítulo.

Capítulo 3 - O “PROGRAMA ATLETA NA ESCOLA”

3.1 “Programa Atleta na Escola”

Este capítulo tem como objetivo conhecer o “Programa Atleta na Escola” a nível nacional. Para a construção da análise adota-se o “Modelo de Análise de Política e Programas Sociais”, proposto por Boschetti (2009). Entretanto, adaptando-o, frente aos objetivos e limitações do programa analisado.

Para a autora, cada o aspecto de análise pode ser desdobrado em inúmeros fatores e indicadores, de acordo com os objetivos da avaliação. Para tanto, há a necessário conhecer a política ou programa e através destes obter os subsídios a sua reflexão.

Inicialmente pretende-se compreender como se configura sua base conceitual a partir da natureza de sua concepção, abrangência, acesso, articulação com outras políticas e programas. E discutir sobre as ações intragovernamentais a partir da ótica de uma política intersetorial.

3.2 Configuração e base conceitual

O “Programa Atleta na Escola” foi criado a partir da Resolução do CD/FNDE n.º 11, de 7 de maio, de 2013. Explicitamente apresenta sua fundamentação nos seguintes documentos: a CF de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei n.º 9.694 de 1.996, e a Lei n.º 11.947 de 2009, que dentre outras ações, regulamenta o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) no âmbito da Educação Básica.

Na CF (1988), o Artigo 208 dispõe especificamente sobre o dever do Estado na garantia da educação básica obrigatória e gratuita. Já o Artigo 217 trata da obrigatoriedade de fomentar práticas formais e informais de esporte como direito de cada um, priorizando a destinação de recursos públicos para o esporte educacional.

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

I - a autonomia das entidades desportivas dirigentes e associações, quanto a sua organização e funcionamento;

II - a destinação de recursos públicos para a promoção prioritária do desporto educacional e, em casos específicos, para a do desporto de alto rendimento;

III - o tratamento diferenciado para o desporto profissional e o não- profissional;

IV - a proteção e o incentivo às manifestações desportivas de criação nacional. (BRASIL, 1988).

A perspectiva do direito ao esporte aparece na fala de um gestor do ME, ao ser perguntado sobre qual seria o papel da escola dentro do Sistema Esportivo Brasileiro. De acordo com ele, a escola representaria:

(6) Direito ao conteúdo cultural esportivo. Direito ao esporte como está previsto na Constituição. Não pode ser papel da escola, não pode ser de exclusividade ou de predominância a detecção de talentos. [...] Essa é a questão de acesso, porque os Municípios podem ter os Jogos Municipais e o meu Município não tem. O que o [Programa] Atleta está dizendo? Olha todos podem, todos os Municípios podem ter os Jogos escolares, façam a adesão ao Atleta na Escola, criem suas equipes na sua escola, são todos. A escola foi lá e escolheu participar do Atleta, basta ter o interesse, aquela escola que aderiu pode não ter nenhum atleta de ponta, de excelência. (sic) (GESTOR 2 - ME).

Historicamente o direito ao esporte previsto na CF, constitui uma das polêmicas que envolvem o esporte. De acordo com Carneiro (2013, p. 144), o entendimento do esporte como um fim consiste em compreendê-lo como elemento presente na cultura e como tal, deveria ser acessado como um direito social.

Bracht (2005, p. 81) revela ser evidente, que “[...] no conjunto das ações governamentais o fenômeno esportivo situa-se antes numa posição marginal frente a setores como o da economia, da saúde, da educação, da habitação”.

Somente os setores corporativistas teriam razões para reivindicar ações prioritárias no setor esportivo. O reconhecimento do esporte enquanto direito, deveria acarretar a formulação de políticas sociais. No entanto, o papel de coadjuvante que o esporte ocupa no contexto das ações de governo tem relação com a ausência de reconhecimento de seu acesso como um direito social⁴⁷.

Apesar disso, Bracht (2005), enfatiza que há um entendimento sedimentado entre os agentes do setor, que veiculam o esporte à política e à economia no sentido da integração nacional, da educação cívica, da preservação da saúde da população, da melhoria da qualidade de vida e do oferecimento de oportunidades de lazer e outros.

Inclusive a Resolução CD/FNDE n.º 11, exemplifica esta noção, ao apontar como um dos propósitos do Programa: “desenvolver ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas da educação básica e promover por meios das praticas esportivas, físicas e de lazer a promoção da saúde e dos valores olímpicos e paraolímpicos”.

⁴⁷ A CF no Art. 6º ressalta que: “São direitos sociais: a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015) (BRASIL, 1988).

Castellani (2008), ao se referir ao esporte como direito social, o entende como objeto de construção humana, produto da atividade humana, com vistas a atender as suas necessidades sociais estabelecidas em cada tempo por cada sociedade. Em especial na sociedade moderna, o esporte com vista a atender as necessidades de uma sociedade imersa no capitalismo industrial.

Sob uma perspectiva de direito, no qual o acesso ao esporte, precisa ser promovido e garantido, seja diretamente pelo Estado, seja a partir de outras instituições por ele instadas, a criação do “Programa Atleta na Escola” na perspectiva do Governo Federal, procura atender, ao menos no discurso, a dimensão do esporte educacional, constitui uma ação que se alinha no sentido de legitimar outras ações e políticas específicas, relacionadas ao setor esportivo hegemônico, o EAR.

Para isso, utiliza-se da escola principal instituição, pública ou privada, a quem se atribui um papel de garantia de acesso ao esporte. Dessa forma se coloca a educação, tanto como serviço e/ou, política pública. O que poderia ser explicado, pelo fato da escola ser vista não como uma instituição qualquer, mas um lugar de aprender, um espaço de formação, que oferece um serviço/direito quase universalizado, além de dispor de infraestrutura. (OLIVEIRA, 2009).

A utilização da LDB, para embasar a ação, é apoiada em dois artigos, que tratam da Educação Física e do esporte educacional. Especificamente o Art. 26⁴⁸ § 3º ao tratar da Educação Física revela que esta deve estar integrada à proposta pedagógica da escola e a considera componente curricular obrigatório da educação básica.

Já o Art. 27 dispõe sobre a promoção do desporto educacional e o apoio às práticas desportivas não formais enquanto diretrizes para os conteúdos curriculares. É importante destacar que a referida Lei delega autonomia para a construção de uma proposta pedagógica integrada e responsabiliza a própria escola e o professor pela adaptação da ação educativa escolar às diferentes realidades e demandas sociais.

Em relação ao “Programa Dinheiro Direto na Escola” (PDDE), regulamentado pela Lei n.º 11.947 de 2009, segundo o Art. 22, tem como um dos seus objetivos prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do DF.

O Art. 23 trata da destinação dos recursos financeiros repassados para o PDDE e especifica como estes poderão ser utilizados em relação às despesas de custeio, na

⁴⁸ Art. 26 da LDB (1996) foi alterado através da Lei n.º 10.328, de 12 de dezembro de 2001, passou a incluir a palavra “obrigatório” à frente da expressão “curricular”. Alterado também pela Lei n.º 10.793 de 2003.

manutenção e em pequenos investimentos, que auxiliem na garantia do funcionamento e melhoria da infraestrutura física e pedagógica das unidades de ensino.

Com base nesses dispositivos, a Resolução CD/FNDE n.º 11 traz de forma explícita:

Art. 1º Destinar recursos financeiros de custeio, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e distritais, que tenham estudantes na faixa etária de 12 a 17 anos matriculados no ensino fundamental e/ou médio, a fim de favorecer a disseminação da prática esportiva e o desenvolvimento de valores olímpicos e paraolímpicos entre os jovens e adolescentes, numa perspectiva de formação educativa integral que concorra para a elevação do desempenho escolar e esportivo dos alunos, no âmbito do Programa de Formação Esportiva Escolar.

§ 1º Os recursos financeiros de que trata o caput serão liberados em favor das escolas nele referidas que possuam Unidade Executora⁴⁹ Própria (UEX), devendo ser empregados:

I – na aquisição de materiais e bens e/ou contratação de serviços para realização de reparos e/ou pequenas ampliações que favoreçam a manutenção, conservação e melhoria das instalações físicas da escola para realização de atividades educativas e esportivas;

II – no desenvolvimento de atividades educativas e esportivas que concorram para a elevação do desempenho escolar e esportivo dos alunos.

Além desses documentos identificamos que o “Programa Atleta na Escola”, encontra respaldo no Art. 3º, do Decreto n.º 7.984/2013, que regulamenta a Lei nº 9.615/1998.

II - esporte escolar, praticado pelos estudantes com talento esportivo no ambiente escolar, visando à formação cidadã, referenciado nos princípios do desenvolvimento esportivo e do desenvolvimento do espírito esportivo, podendo contribuir para ampliar as potencialidades para a prática do esporte de rendimento e promoção da saúde.

§ 2º O esporte escolar pode ser praticado em competições, eventos, programas de formação, treinamento, complementação educacional, integração cívica e cidadã,[...].

Ao prevê a organização de competição escolar, o programa se alinha às prerrogativas que compõem o esporte escolar, no âmbito do Decreto. Todavia, ao analisar a inserção do programa no ambiente escolar, verifica-se que de forma geral, ele constitui um retrocesso na forma de enxergar o papel do esporte dentro da instituição escolar.

A forma como o programa se relaciona com a escola, vista como base do esporte nacional se contrapõe-se ao papel desempenhado pela escola, a partir de uma concepção crítica de educação, sobre a qual compreende-se que a escola é lugar de formação humana, construída com base no desenvolvimento do processo de conhecimento, bem como de apreensão da realidade complexa na qual estamos inseridos (CASTELLANI FILHO, 2010).

⁴⁹ As unidades executoras são entidades ligadas às escolas, como as associações de pais e mestres.

Dentro de uma dimensão educacional, negligencia-se o processo de formação esportiva, crítica e ética. Um evento competitivo por si só, restrito, desconsidera a perspectiva do projeto político pedagógico da escola. Assim como, desconsidera a cultura da comunidade local, ao impor um conjunto de modalidades que nem sempre contam com a estrutura necessária para seu desenvolvimento, além de revelar (descobrir) talentos esportivos já no evento competitivo, seguindo moldes de competições de alto rendimento.

Sobre as alterações introduzidas pelo referido Decreto de 2013, o Gestor 1 do ME, considera que este teria corrigido as falhas relacionadas ao desenvolvimento esportivo e as competições escolares, e destacou o papel do “Programa Atleta na Escola” nessa direção.

(7) A Legislação em 2013, ela foi alterada. A definição de desporto escolar e de desporto educacional ela foi ampliada, para o entendimento do esporte educacional e do esporte escolar. Isso é fundamental! Foi reintroduzido algo que havia se perdido depois da década de 80, que é o treinamento na escola, e a participação em competições escolares. E, é essa conversa que o programa faz, ela reintroduz isso. (sic) (GESTOR 1 - ME).

A referência à década de 1980 tem uma relação direta com as transformações ocorridas na Educação Física brasileira, no período. Até então, a perspectiva de Educação Física que se tinha era caracterizada pelo aspecto militar autoritário, que explorava o caráter disciplinador da aptidão física e da esportivização.

As necessidades de superação do paradigma de aptidão física, associadas ao próprio contexto político e social do país, em meio ao processo de democratização, foram às bases para o que se configurou como o Movimento Renovador, também denominado de Movimento Crítico.

Destaca-se, entretanto, que tanto na fala do Gestor 1 - ME, quanto no modelo operacional baseado na realização de competições em diferentes níveis, que caracteriza o “Programa Atleta na Escola” fica evidente, a tentativa de (re) escalar Modelo Piramidal Esportivo, característico dos anos de chumbo, combatido pelos setores mais críticos da Educação Física, entre as décadas de 1980 e 1990, esquecido na década de 2000 e reintroduzido diante da perspectiva dos Jogos Rio 2016.

No processo de análise de uma política, ou programa torna-se relevante perceber se existem articulações com outras políticas. O “Programa Atleta na Escola” transita entre as políticas: esportiva e educacional. Segue-se a diante com o intuito de aprofundar tais articulações.

3.2.1 Articulação com as Políticas Esportivas

A perspectiva dos megaeventos esportivos, o desempenho dos atletas brasileiros, a formação desses atletas, a descoberta de novos talentos e conseqüentemente as novas perspectivas do velho Modelo Piramidal Esportivo se alinham com a mudança de direção dos rumos da Política Nacional de Esporte (2005)⁵⁰.

Conforme Flausino (2013, p. 141), as políticas públicas de esporte no Brasil passaram a ter os megaeventos esportivos como princípio organizador e pauta prioritária das ações governamentais, entre outras razões por projetar país, não apenas, no setor esportivo, mas também político e econômico.

A articulação do “Programa Atleta na Escola” com as políticas esportivas atuais, sob uma perspectiva Gramsciana, o situam no rol das ações em prol de legitimar a própria política em curso, desenvolvida prioritariamente para a organização e execução dos megaeventos esportivos. Assim, indaga-se quais os marcos desse processo? Como essa forma de organizar a agenda política repercute, legitima-se e revela os reflexos da pequena política presentes no setor esportivo?

Na tentativa de desvelar as sombras que recobrem o “Programa Atleta na Escola” e a política esportiva implantada, identificou-se sua articulação com dois grandes projetos esportivos, o “Plano Decenal de Esporte e Lazer” (PDEL) e o “Plano Brasil Medalhas 2016 Olímpico e Paraolímpico”.

O PDEL foi resultado da III CNE, em 2010, que de forma geral propôs estratégias, ações, metas e compromissos em um prazo de dez anos, visando promover o esporte de alto rendimento e colocar o Brasil entre as dez maiores potência esportivas mundiais.

O PDEL foi dividido em dez Linhas Estratégicas: 1 - Sistema Nacional de Esporte e Lazer; 2 - Formação e Valorização Profissional; 3 - Esporte, Lazer e Educação; 4 - Esporte Saúde e Qualidade de Vida; 5 - Ciência, Tecnologia e Inovação; 6 - Esporte de Alto Rendimento; 7 - Futebol; 8 - Financiamento do Esporte; 9 - Infraestrutura Esportiva; 10 - Esporte e Economia.

Para Flausino (2013), apesar de parecerem abrangentes as discussões realizadas em todas as linhas, elas foram direcionadas para o debate em torno dos megaeventos esportivos. Ao justificar a criação do plano vinculado aos megaeventos, o ME teria utilizado não só as

⁵⁰ Sinalizava inicialmente a perspectiva do esporte visto como questão de Estado, pautado pela democratização, sob uma perspectiva de direito ao esporte. Para isso mecanismos como as Conferências Nacionais pareciam um avanço na construção e na implantação de políticas esportivas no setor. Pareciam, até a realização da III CNE que marca um novo rumo, ou se realinha em direção setor conservador da política esporte nacional, EAR.

demandas do próprio plano, como também possíveis impactos positivos resultantes da realização dos eventos.

O PDEL (2010) anunciava a necessidade de se implantar políticas públicas ou ações, cuja prioridade, no setor esportivo, se estendesse da base ao alto rendimento, tanto no Esporte Olímpico, como no Esporte Paralímpico. E ainda, a necessidade de se promover eventos esportivos em todos os níveis federativos, sendo uma de suas finalidades, a seleção de novos talentos.

Sobre a materialização dos objetivos do PDEL, corrobora-se com a hipótese de Reis (2015, p. 53-54) que identifica a instrumentalização do esporte educacional e da própria Educação Física, sobretudo na Linha Estratégica do EAR ao reeditar o discurso da pirâmide esportiva.

Para tanto, ele destaca passagens no documento oficial que comprovam sua posição:

- a) Implantar uma política pública que priorize o esporte, da base ao alto rendimento, no âmbito Municipal, Regional, Estadual e Nacional, desenvolvendo a prática de um maior número de modalidades olímpicas, paraolímpicas, não-olímpicas, paradesportivos e surdo-olímpicos;
- b) Garantir, ampliar e fiscalizar as parcerias entre Instituições de Ensino Superior (IES), escolas, clubes, academias, entidades, ONGs, associações e outros espaços de prática esportiva e os governos federal, estadual e municipal, garantindo recursos financeiros para deteção de talentos e prática do esporte e paradesporto e desporto de surdo de formação continuada e permanente e de rendimento, aproveitando o corpo técnico, espaços e equipamentos nos momentos em que habitualmente são pouco utilizados;
- c) Restaurar as bases, que são as escolas e as instituições de ensino superior, provendo-as de equipamentos adequados, reformando sua estrutura física, qualificando os profissionais de educação física e estimulando os pais a participar das escolas juntamente com os adolescentes, para possibilitar o desenvolvimento do esporte e do paradesporto e desporto de surdo de rendimento na infância e na adolescência;
- d) Desenvolvimento do esporte de alto rendimento em diferentes níveis escolares;
- e) Otimizar o esporte de rendimento em IES públicas e privadas, dando prosseguimento ao processo de formação;
- f) Potencializar, transformar os centros de Educação Física das IES Públicas e Privadas em centros de excelência de esporte de alto rendimento, utilizando a estrutura física e a massa crítica, os laboratórios multidisciplinares que deverão receber novos equipamentos destinados ao desenvolvimento de atletas de alto rendimento;
- g) Criação de uma estrutura política esportiva padronizada desde as escolas até os centros de excelência, ampliando o centro de pesquisa do Esporte de Alto Rendimento, bem como escolas para formação de técnicos esportivos nas diversas modalidades, com graduação em Educação Física;
- h) Integração entre Esporte e Educação, em todos os níveis de governo, para que a formação esportiva seja obrigatória (BRASIL, 2010, p. 01) (Grifos de Reis, 2015).

A concepção de esporte alinhado à formação escolar ou à educação extrapola a perspectiva do esporte, enquanto simples atividade corporal envolve aspectos ligados à autonomia, ao senso crítico e à ética.

As diversas referências tanto à escola, como ao desenvolvimento esportivo em diversos níveis escolares, revelam uma das contradições que envolvem essa instituição e seus projetos educacionais. A escola pode ser tanto um local privilegiado, no sentido da formação esportiva diversificada, crítica, rica de valores e atitudes. Assim como também pode ser um espaço de reprodução e veiculação do discurso mítico que envolve o esporte e o seu consumo enquanto mercadoria.

Questiona-se a instrumentalização do esporte escolar por parte dos setores ligados ao EAR, não por razões restritas ao fenômeno esportivo em si, mas também por enxergá-lo como elemento que contribui para a formação humana.

A intenção de detectar talentos e selecionar a base do esporte nacional, utilizando a escola para esse processo, reintroduz para a escola o papel de instituição fornecedora de matéria prima para da base da pirâmide, que tende a valorizar o esporte, que é praticado em alto nível.

Diversos trechos do documento revelam, ao menos no discurso, uma preocupação com o esporte de base. Corroborar-se com essa preocupação e com a noção de que existe a necessidade desenvolvê-lo, assim como, existe uma carência em relação os meios e estrutura necessária para que esse processo ocorra. No entanto, discorda-se da perspectiva de se pensar no esporte de base com o único intuito de renovar os atletas do alto rendimento. Essa percepção leva a uma prática esportiva excludente, o que pode ocasionar o abandono do esporte, inclusive como prática social desde as categorias menores.

Ainda em relação às Linhas Estratégicas, destaca-se a de Esporte, Lazer e Educação. Nela pode-se perceber a intenção de alinhar o esporte com os programas sociais e suas políticas focalizadas, especialmente em locais de vulnerabilidade social. Além da intenção de ampliar e qualificar as ações intersetoriais, bem como de promover e desenvolver os jogos e competições escolares, com ações específicas no paradesporto.

Ações que envolvem a identificação de talentos e a promoção de competições escolares encontram ressonância direta na forma como o “Programa Atleta na Escola” se estrutura. Assim, pode-se afirmar que o “Programa Atleta na Escola” acaba por viabilizar e materializar alguns dos objetivos e metas do Plano Decenal.

Ao prevê a realização de eventos esportivos, de jogos e competições escolares, em diversas etapas (Escolar, Municipal, Estadual e Nacional), o “Programa Atleta na escola” cria, na teoria e de forma rudimentar, um meio de seleção e identificação dos possíveis talentos esportivos para comporem as seleções de base.

O incentivo à realização de competições escolares e o próprio formato adotado, encadeando as várias etapas de seleção, ratificam o aspecto seletivo encontrado no modelo piramidal, utilizando o mesmo princípio de que da quantidade se extrai a qualidade. A ampliação da Etapa Escolar é vista pela concepção do programa como uma forma de ampliar o número de participantes, conseqüentemente elevar o nível de participação dos alunos/atletas nos Jogos Escolares Nacionais, o que também é uma das metas do PDEL.

Adverte-se que a análise do PDEL⁵¹ não constitui objeto central desse trabalho. No entanto, ressalta-se a sua importância como um dos elementos que demarcam a direção da Política Esportiva Nacional em prol da organização e da realização de Megaeventos esportivos.

Assim identifica-se o PDEL como um marco no processo de continuidade e descontinuidade das políticas esportivas. Se a realização e os encaminhamentos colocados tanto pela I como pela II CNE, representaram avanços em relação à participação popular nas questões relativas ao esporte, com destaque para as discussões em torno da necessidade de criação do Sistema Nacional de Esporte e Lazer. A III CNE e o seu resultado final o PDEL sinalizaram um corte, uma interrupção nesse processo.

A outra política esportiva em curso, que guarda uma articulação, direta com o programa em análise é o “Plano Brasil Medalhas Olímpico e Paraolímpico”, criado em setembro de 2012, pelo Governo Federal com o objetivo colocar o Brasil entre os 10 primeiros países nos Jogos Olímpicos e entre os cinco primeiros nos Jogos Paralímpicos do Rio de Janeiro em 2016 (ME, 2016).

Na iminência dos Jogos Olímpicos, com intuito de elevar o nível de participação da delegação brasileira, destaca-se entre as ações do Plano o financiamento ao EAR. O “Plano Brasil Medalhas” previa assegurar R\$ 1 bilhão adicional aos Esportes Olímpicos e Paralímpicos em sua preparação para os Jogos do Rio.

Parte desse montante seria destinado ao apoio das seleções, por diversas ações, entre elas: a Bolsa Pódio⁵², a contratação de técnicos e equipes multidisciplinares, a compra de equipamentos, materiais e viagens para treinamentos e competições. A outra parte seria destinada à construção, reforma e equipagem de centros de treinamento de várias modalidades e complexos multiesportivos (ME, 2016).

⁵¹ Sobre o PDEL, consultar a dissertação de mestrado de Flausino (2013).

⁵² A Lei n.º 12.395/2011 cria a Bolsa Atleta, e como uma derivação dela surgem em 2013 a Bolsa Atleta Pódio prevê auxílio financeiro com valores que vão de R\$ 5.000,00 à R\$ 15.000,00. Os critérios de inclusão e permanência levam em consideração os resultados dos atletas em competições. Disponível em <<http://www.esporte.gov.br/arquivos/snear/brasilMedalhas/criteriosValoresBolsaPodio2015.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2016.

Existe a previsão de que a infraestrutura implantada pelo plano, principalmente em relação aos Centros de Treinamento, seja destinada a preparação das seleções nacionais das modalidades contempladas, e que posteriormente aos Jogos, sejam utilizados para o desenvolvimento, tanto das equipes principais de alto rendimento, como pelas categorias de base, com o intuito de formar novos talentos.

Fazem parte das estratégias do “Plano Brasil Medalhas”, para se classificar entre as maiores potências esportivas, a conquista de medalhas em modalidades que já conquistaram medalhas (Natação, Voleibol, Vela), o investimento em modalidades com potencial de conquista ou com potencial de elevar o número de medalhas conquistadas (Maratona Aquática, Judô) e por fim, o foco em modalidades (Boxe, Canoagem) que distribuem um grande número de medalhas nos Jogos.

Sobre a perspectiva de entrar para o rol das potências esportivas Bracht e Almeida (2013, p. 138) advertem que o sentido “[...] não é o de ampliar para toda a população o acesso à prática esportiva, e sim ampliar o número de medalhas olímpicas e o de conquistas em campeonatos e torneios mundiais nas diferentes modalidades esportivas”.

A articulação do “Programa Atleta na Escola” com o “Plano Brasil Medalhas Olímpico e Paraolímpico” passa pela escolha das modalidades que fazem parte do programa. Assim, como pela possibilidade de detecção de novos talentos esportivos no contexto escolar, projetados através dos Jogos Escolares, a fim de formar a base do esporte nacional.

(8) Indiretamente o “Atleta na Escola” é apontado como uma perspectiva de fomento e difusão de detecção de talentos. Ele nasce nessa essência de ser o programa que colocasse e contribuísse na detecção de talentos. Ele aparece no “Plano Brasil Medalhas”, como um programa articulado, um programa que fomente essa questão da detecção de talentos. Agora diretamente, falta a articulação concreta para fazer isso. (sic) (GESTOR 2 - ME).

Ao se referir ao processo de definição das modalidades que fariam parte do Programa, o Gestor 1 do ME explica que os critérios para a definição das modalidades que fariam parte do programa, foram a princípio consequência da ideia inicial de um programa que contemplasse o esporte (atletismo) e a escola. Depois, com a possibilidade de incremento do programa, para os anos subsequentes, foi proposta um conjunto de modalidade levaram em consideração três eixos:

(9) O primeiro eixo, que a modalidade esportiva faça parte das competições escolares, dos Jogos Escolares Nacionais; Segundo eixo, essa modalidade fizesse parte do programa Brasil Medalha (Programa do governo federal para promover os esportes com mais chance de conseguir resultados). E o terceiro que a modalidade

pudesse ser desenvolvida dentro da escola. Então agente fez uma peneirinha, jogou todas as modalidades. (sic) (GESTOR 1 - ME).

A relação com o “Plano Brasil Medalhas” é enfatizada, também, pelo Gestor do MEC. Ele ainda acrescenta não só a intenção de participar do programa como a pressão exercida pelos dirigentes de outras confederações, para que fossem incluídos.

(10) O critério que eles utilizaram foi o Brasil Medalhas, né! Então esporte teriam que estar no Programa Brasil Medalhas. Tanto que nos tivemos uma pressão muito grande, logo que lançamos o programa, da natação. [...] e eu falei oh, a natação vai estar no esporte Paralímpico, não vai estar no Olímpico (sic) (GESTOR - MEC).

A escolha das modalidades promovidas pelo “Programa Atleta na Escola” reflete em grande parte, a força das confederações, como um dos setores mais atuantes na defesa de seus interesses, dentro do setor esportivo nacional.

As modalidades contempladas estão entre aquelas que possuem dirigentes, que estabelecem verdadeiros feudos dentro das entidades, exercendo mandatos sucessivos, chegando a ficar por décadas a frente das entidades, ou elegendo seus sucessores, em processos eletivos nem sempre transparentes.

Ainda em relação às políticas esportivas ao qual o programa se articula, o Gestor 1 do ME cita: a “Política Setorial de Alto Rendimento” relacionada à promoção e ao desenvolvimento do esporte escolar e dos Jogos Escolares. E os “Compromissos de Legados dos Jogos Olímpicos Rio 2016” firmados pelo Governo Brasileiro, junto ao COI.

O Caderno 1 de Legados do Dossiê de Candidatura Rio 2016 (2009, p. 29) apresenta no subtítulo “Juventude e Esporte”, os compromissos do Governo Federal em oferecer acesso à educação e ao esporte de forma universal. Elenca como iniciativas: o crescimento do PST; investimentos no “Mais Educação”. Anuncia a intenção de popularizar as aulas de Educação Física e de melhorar seus métodos de ensino e dos esportes. Além de ampliar os Jogos Escolares e Universitários de um universo de 2,5 milhões de jovens, para 5 milhões de estudantes, com estímulo a participação em Esportes Olímpicos.

Entende-se que as medidas prometidas pelo caderno de legados são relevantes, contudo a democratização do esporte envolve mais que discursos e promessas. As políticas, os programas, as ações voltadas ao esporte e ao campo da Educação Física precisam ultrapassar os interesses hegemônicos voltados ao EAR e acontecer em direção ao esporte elemento cultural e educativo.

O “Programa Atleta na Escola” a articulação de outras instituições como as confederações esportivas, o Comitê Olímpico Brasileiro (COB), o Comitê Paralímpico

Brasileiro (CPB). Bem como, de forma direta ou indireta se articula com as instituições e políticas no campo da Educação. A fim de melhor delimitar essas articulações passa-se a discorrer sobre os outros atores envolvidos com o programa em análise.

3.2.2 Articulação com as Entidades do Esporte

Quando se observa o esporte olímpico brasileiro, a disputa de forças dentro do setor é fortemente marcada pela presença das entidades de prática, especialmente as federações e confederações, não por acaso, seus dirigentes integram o setor mais conservador do esporte nacional.

Entre as estruturas e os agentes sociais ligados ao esporte podemos afirmar que os dirigentes de Clubes, Federações e Confederações formam a parcela mais conservadora do campo, e a mais poderosa também. Com os benefícios e vantagens que lhes são concedidos na estrutura esportiva vigente, não resta dúvida que os dirigentes esportivos não possuem nenhuma pretensão de alterar o *status quo* da área (CASTELAN, 2011, p. 32).

A partir da CF (1988) tanto as federações, confederações como o COB, passaram a ter autonomia de organização e funcionamento. De acordo com Bracht (2005, p. 75-76), as organizações esportivas, mesmo no capitalismo avançado, mantem laços estreitos com o Estado, uma vez que estas teriam passando a cumprir funções públicas, sob as quais o Estado teria o interesse. Sua hipótese é de que com a nova CF, haveria uma reorientação de cunho neocorporatista⁵³ nas relações entre o Estado e as entidades que organizam o esporte.

Bracht (2005 p. 76) considera que a autonomia concedida a essas entidades, era uma autonomia “funcional” ou “controlada”. Para ele, o Estado não poderia ficar indiferente ao resultado das ações “autônomas” da organização esportiva, ele precisava vincular a autonomia concedida aos seus resultados esperados, fossem eles esportivos ou políticos.

Ao mesmo tempo, que o Estado lhe confere reconhecimento público, concessão de recursos financeiros, incentivos e isenções fiscais, em troca as entidades recebem funções públicas, e são colocadas como participes nas decisões relacionadas às políticas públicas esportivas (BRACHT, 2005).

Ao se referir as entidades de organização do esporte Castelan (2011), faz referência aos benefícios concedidos pelo Estado a estas entidades. Entre os quais estariam recursos

⁵³ Neocorporatismo: relação entre Estado e organizações representativas de interesses particulares, em países de regime democrático. Estas organizações são compostas por números limitados de associações com estrutura centralizada e hierárquica, pertencer a elas é uma obrigação e não um direito. Sua relação com o Estado é específica, conta com reconhecimento institucional, monopólio dos interesses do grupo, e em contra partida lhe é delegado funções públicas (REGINI, 1992, *apud* BRACHT, 2005, p. 76).

financeiro, através do financiamento público, dos subsídios fiscais, da receita fixa de loterias federais.

No âmbito político, ressalta o fato de elas dispõem de assentos no Conselho Nacional do Esporte (CNE)⁵⁴, espaço para interlocução com dirigentes do Estado, formarem bancada no Congresso Nacional⁵⁵. Além de terem se beneficiando com escolha do Brasil como sede dos megaeventos, pois teriam ampliando seus poderes.

Em relação a gestão dessas entidades, Castelan (2011) afirma que elas são instituições de direito privado, historicamente reconhecidas pela falta de democracia interna e de transparência na gestão. Nesse sentido, ainda que não seja o foco, cabe destacar que importantes confederações do esporte brasileiro foram alvo de denúncias e escândalos ligados à gestão e a atuação de seus dirigentes⁵⁶.

Sobre o papel das confederações perante o “Programa Atleta na Escola”, os gestores salientam que estas entidades foram incluídas, principalmente, por expertise, o conhecimento de se trabalhar com competições, com desenvolvimento do esporte de base, e a formação de atletas.

Tais entidades teriam exercido um papel importante no que cerne a definição do formato de competição, das provas e de algumas adaptações que pudessem simplificar as modalidades e possibilitar que estas fossem realizadas em diferentes locais, considerando inclusive as especificidades da geografia brasileira.

A fala do Gestor 1 do ME sobre a parceria entre o governo e as entidades, ressalta como essa relação pode ser considerada uma via de mão dupla.

(11) [...] é uma junção muito importante, você precisa ter, além do Governo Federal, você precisa ter as entidades esportivas que tem todo conhecimento e expertise e que podem estar sendo, enfim, podem estar participando de diversas formas (sic) (GESTOR 1- ME).

Em relação à ideia de que a formação de atletas nas categorias de base constitui uma expertise por parte das confederações, podem ser questionadas. Se por um lado existem

⁵⁴ CNE: Criado pelo Decreto 4.201, de 18 de abril de 2002, é órgão colegiado de deliberação, normatização e assessoramento, diretamente vinculado ao Ministro de Estado do Esporte, e parte integrante do Sistema Brasileiro de Desporto, tendo por objetivo buscar o desenvolvimento de programas que promovam a massificação planejada da atividade física para toda a população, bem como a melhoria do padrão de organização, gestão, qualidade e transparência do desporto nacional. Composto por 22 membros. Disponível em: <<http://www2.esporte.gov.br/conselhoEsporte/default.jsp>>. Acesso em: 09 mar. 2016.

⁵⁵ Conhecida como Bancada da Bola.

⁵⁶ Ver: “A ditadura dos cartolas e o abuso dos poderosos”. Disponível em: <josecruz.blogosfera.uol.com.br/2015/07/>. Acesso em: 19 mar. 2016. Reportagem sobre os escândalos de corrupção, má gestão, desvios de verba na Confederação Brasileira de Voleibol (CBV); Confederação Brasileira de Basquetball (CBB); Confederação Brasileira de Tênis e outras.

modalidades que trabalham com a perspectiva de centros de treinamento, com projetos de seleção permanente, mantidos por essas confederações, como é o caso da Ginástica Artística, da Ginástica Rítmica. Por outro lado, em diversas modalidades, o que existe e de forma precária é a formação esportiva ligada a projetos sociais e a clubes.

Salienta-se que não por acaso, as modalidades de atletismo, judô e voleibol foram incluídos no programa. Uma das formas de analisar a inclusão dessas modalidades passa por compreender a atuação de seus dirigentes.

Grande parte das confederações é presidida por dirigentes que representam velhas oligarquias presentes no esporte e como tal, disfrutam de prestígio e influência. Alguns chegam a permanecer à frente dessas instituições por décadas, e quando por ventura, eleições são realizadas, na maioria das vezes, conseguem indicar como sucessores, seus aliados, comprometidos com a manutenção do poder.

Como exemplo desse modelo de atuação e administração esportiva pode-se citar a Confederação Brasileira de Atletismo (CBAt). Segundo informações obtidas através das entrevistas, a ideia embrionária do “Programa Atleta na Escola” surge a partir de uma conversa entre Ministro do Esporte Aldo Rebelo com o então, presidente da CBAt, Roberto Gesta, o qual, presidiu a entidade por 27 anos, apoiou e elegeu seu sucessor⁵⁷.

A entidade conta com patrocínio empresa pública, a Caixa Econômica Federal, se coloca como parceira nas ações governamentais, e disfruta dos louros que os programas esportivos atraem, principalmente, quando relacionados a uma perspectiva do papel social do esporte. Conforme a declaração:

(12) Elas foram extremamente participativas e extremamente entusiastas. A Confederação Brasileira de Atletismo, não tem a menor dúvida é a mais entusiasta de todas, fez uma apresentação do programa para a Federação Internacional de Atletismo, recebeu diversos elogios, está muito esperançosa de receber um prêmio por essa ação. Pelo envolvimento do Atletismo nessa ação. Que você imagina, um programa que envolve 2,5 milhões de crianças [no atletismo] em um país inteiro, é um programa muito interessante! (sic) (GESTOR 1 - ME).

⁵⁷ A partir de março de 2013, a presidência da CBAt foi assumida por José Antônio Martins Fernandes, para uma gestão de três anos. Durante a cerimônia de posse, ele destaca a gestão e o apoio do presidente anterior: “Teremos que manter o mesmo e altíssimo nível da administração do Dr. Gesta e, além disso, fazer com que o Atletismo, sua prática, seu conceito e seu inegável legado social sejam ampliados. Sabemos do muito que a modalidade e o desporto brasileiro devem a Roberto Gesta” [...]. Além de reafirmar a posição de aliado do COB, e parceiro do ME, como podemos perceber: “Em tão inesquecível momento para a família do atletismo brasileiro, gostaríamos de salientar o brilhante trabalho que vem sendo feito pelo Comitê Olímpico Brasileiro, na pessoa do Dr. Carlos Arthur Nuzman ao qual estamos alinhados, sempre buscando a mais perfeita sintonia. Na figura do valoroso ministro dos Esportes, deputado Aldo Rebelo, gostaríamos de salientar as decisivas iniciativas do Governo Federal. Disponível em: <<http://www.cbat.org.br/noticias/noticia.asp?news=6145>>. Acesso em: 19 mar. 2016.

Outra forma de analisar, o favorecimento dessas modalidades, e as constantes parcerias entre determinadas confederações e o Governo, pode ser abstraída do estudo realizado por Teixeira, Matias e Mascarenhas (2013). Nele, os autores procuram problematizar as estratégias adotadas para o desenvolvimento do EAR no país, especialmente no Ciclo Olímpico de Londres (2009-2012), a partir da identificação e análise do montante de recursos destinados, das ações implantadas e das instituições contempladas pelo financiamento público.

Considerando que o financiamento do esporte acontece de três formas: fontes orçamentárias (recursos transitam pelo orçamento federal), extra orçamentárias (recursos são repassados diretamente para as entidades esportivas por meio da Lei Agnelo/Piva) e indiretas (incentivo fiscal; repasse de concursos prognósticos e loterias; patrocínio de estatais)⁵⁸.

Os autores fizeram o levantamento do repasse de recursos destinados às confederações, durante o Ciclo de Londres e identificaram os valores e a forma como os recursos foram repassados. Por meio de patrocínios (R\$ 666,5 milhões), por meio dos recursos provenientes da Lei Agnelo/Piva (R\$ 250,3 milhões), através de repasses do ME, por meio de convênios (R\$ 107,5 milhões), além dos recursos captados através da Lei de Incentivo ao Esporte (LIE) (R\$ 76,5 milhões).

De acordo com o Teixeira, Matias e Mascarenhas (2013) o esporte EAR, em especial, o esporte olímpico recebe a maior parte dos recursos públicos provenientes das fontes extra orçamentárias e indiretas. Assim, o financiamento do esporte no Brasil em grande medida estaria subordinado aos interesses das entidades de administração do esporte, particularmente, do COB e suas confederações filiadas.

Ao identificar o montante de recursos e as principais confederações contempladas por eles, os autores concluem que existiria um grupo de sete confederações consideradas dominantes e ricas, que gozam de recursos, visibilidades e influência. O grupo das sete seria formado pelas Confederações: de Voleibol, Handebol, Atletismo, Ginástica, Judô, BasKeteball e Desportos Aquáticos.

Outro importante documento fornece subsídios que permitem avançar a análise. O Relatório do Tribunal de Contas da União (TCU) realizado em 2015, com o objetivo de compreender o funcionamento dos componentes do Sistema Nacional de Desporto (SND) com destaque para o COB, CPB, a Confederação Brasileira de Clubes (CBC) e as entidades

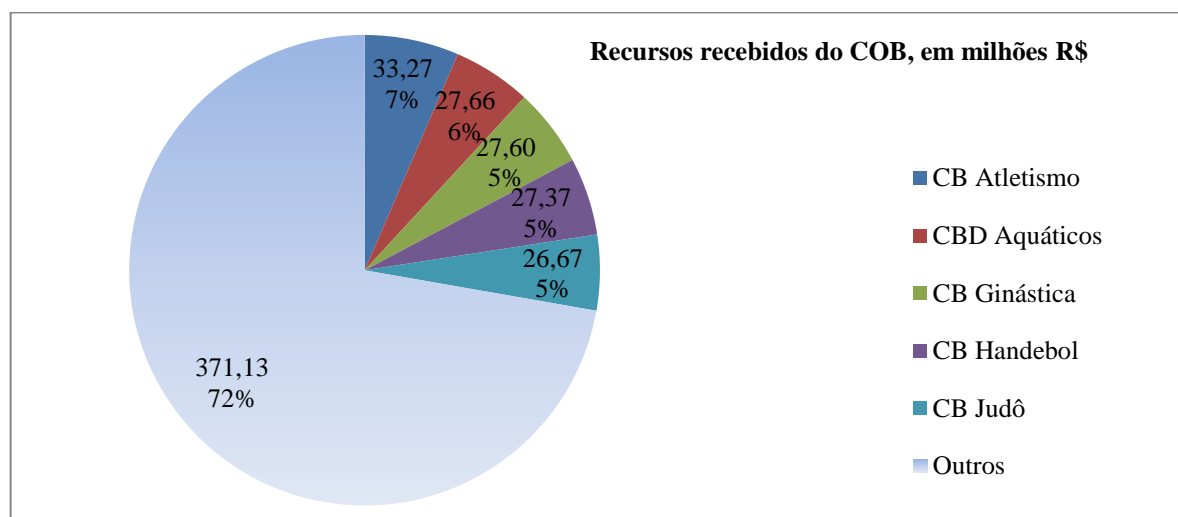
⁵⁸ Entre as Empresas Estatais que patrocinam o esporte olímpico e paralímpico e fazem parte do Plano Brasil Medalhas, estão: Banco do Brasil, Caixa Econômica Federal, Petrobras, Correios, BNDES e Banco do Nordeste.

de administração do desporto (confederações), suas fontes de financiamento, formas de aplicação dos recursos públicos recebidos, controles e resultados, no período 2010-2016.

De acordo com o relatório do TCU (2015, p. 29) a maior parte do financiamento do esporte olímpico vem de recursos públicos federais, repassados ao COB que respondem por 78,3% do total apurado R\$ 2.689,97 milhões no período 2010-2016. Já a participação de recursos próprios e patrocínios privados são baixos, sendo, respectivamente, de cerca de 4% e 6% do total.

Baseado em informações repassadas pelas próprias entidades, ao TCU, às confederações olímpicas que mais receberam ou receberão recursos, e o montante destes, repassados pelo COB, via Lei Agnelo/Piva, no período de 2010 a 2016, são:

Figura 6 - Principais confederações beneficiadas com repasses do COB (2010-2016).



Fonte: (TCU, 2015, p. 29).

As cinco confederações olímpicas mais beneficiadas concentraram em números redondos 28% do total de recursos repassados ou a serem repassados pelo COB, nos anos de 2010 a 2016.

A CBAAt, foi a confederação que mais se beneficiou dos repasses, recebendo cerca de, R\$ 33,27 milhões, um percentual de 7% do total. Se dividirmos pelos anos em análise (de 2010 a 2016), um recurso disponível foi em torno de R\$ 5,5 milhões por ano.

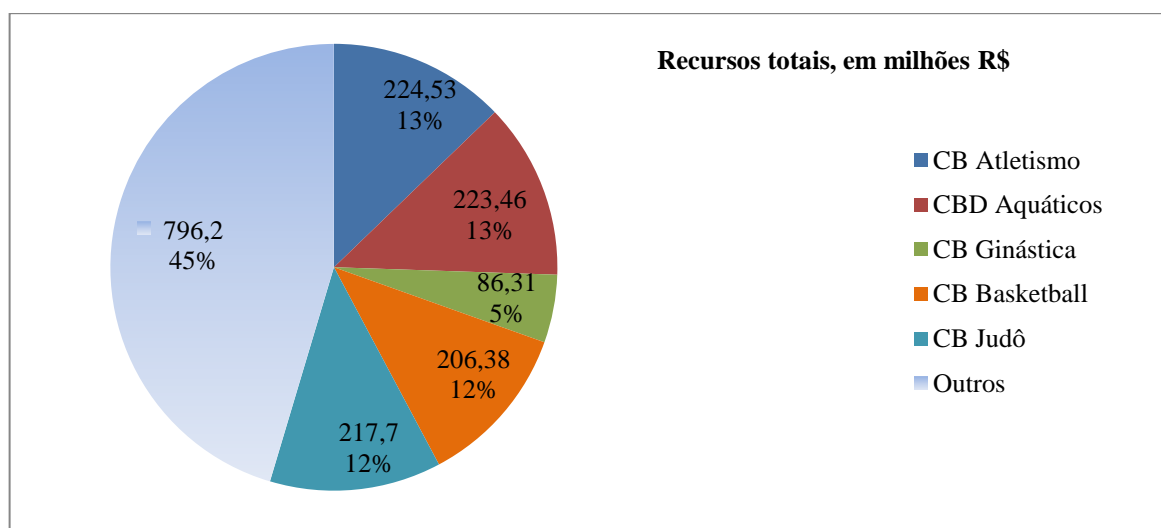
Contudo os recursos e os investimentos feitos não são refletidos em resultados esportivos expressivos. Na última edição dos Jogos Olímpicos em Londres 2012, o melhor resultado das provas de atletismo foi a sétima colocação (Salto em distância masculino, Arremesso de peso feminino e no Revezamento 4x100m feminino). Já no mundial da modalidade em Pequim (2015) com exceção de Fabiana Murer (medalha de prata no salto

com vara) o desempenho brasileiro foi considerado, abaixo das expectativas, terminando em 26º colocação com apenas uma medalha.

A outra modalidade também presente no “Programa Atleta na Escola” é o Judô. A modalidade recebeu cerca R\$ 27 milhões, divididos ao longo do período constitui uma média de R\$ 4,5 milhões. O judô tradicionalmente conquista medalhas, em 2012 foram 4 (3 bronzes e 1 ouro), compondo o bloco de modalidade que podem ampliar o número de conquistas dentro do Plano Brasil Medalhas.

Considerando as entidades que receberam os maiores volumes de recursos no total, durante o período de 2010 a 2016. O relatório apresenta:

Figura 7 - Confederações beneficiadas com maior volume de repasses totais (2010-2016).



Fonte: (TCU, 2015, p. 29).

As cinco entidades com maior quantidade total de recursos, o percentual de concentração chega a 55,5% do total de recursos recebidos ou a serem recebidos por todas as confederações olímpicas no período de 2010 a 2016.

Destaca-se mais uma vez a arrecadação da CBAAt, com valores próximos a R\$ 225 milhões. Anuais em torno de R\$ 37,5 milhões. Assim, como os recursos destinados ao Judô, quando verificada outras fontes, crescem consideravelmente chegando a 12% do total, em valores anuais em média de R\$ 36 milhões.

Em relação ao voleibol que conquistou em Londres (1 ouro, 2 pratas e 1 bronze). A respeito da CBV (Confederação Brasileira de Voleibol) o relatório revela que a entidade conta com verbas e recursos relacionados aos contratos de direito de transmissão com a televisão, referente a Superliga de Voleibol (sigilosos) o que não permite obter os dados reais sobre a entidade.

Teixeira, Matias e Mascarenhas (2013) consideram que não é suficiente aumentar as fontes e a verba para que o esporte olímpico alcance bons resultados. Questões como a falta de planejamento, a má gestão, a falta de democracia e participação, a falta de transparência, a descontinuidade de ações e uma Política Nacional de Esporte que garanta o desenvolvimento de todas as modalidades, com controle sobre a distribuição dos recursos constituem barreiras ao real desenvolvimento esportivo de alto nível, o sucesso de muitos atletas é resultado de esforço e patrocínio individual.

As entidades de administração do esporte são organizadas, se fazem representar e executam suas ações a critério do interesse de seus gestores, muitas vezes em benefício da própria instituição e seus clubes parceiros. Nessa correlação de forças os atletas são lado mais fraco.

Dessa forma compreende-se que entender as relações entre as entidades de administração do esporte, o papel dos agente e a influência destes para a formulação e implementação de políticas no setor esportivo, são fundamentais para entender as correlações de força que dominam o esporte nacional.

Nesse sentido destaca-se o papel do Comitê Olímpico Brasileiro como entidade esportiva de maior visibilidade diante da realização dos Jogos Rio 2016. Sua articulação com o “Programa Atleta na Escola” está diretamente relacionada à Etapa Nacional dos Jogos Escolares da Juventude⁵⁹, realizado pelo COB.

Extraíu-se dos conteúdos das entrevistas com os gestores, que a almejada parceria com o programa foi estabelecida a revelia do COB.

(13) O COB é uma relação que não ficou muito bem resolvida com eles. Porque, quando eles começaram a criar o Programa o ME ficou de fazer essa interlocução com eles. É claro que tem que fazer com os dois o COB e o CP. Nos [MEC] falaríamos com os Secretários Estaduais e Municipais, essa outras coisas. E, quando foi lançar o Programa, eles estavam dizendo que o COB estava junto e o COB, diz que não! Que não sabia nem que ia lançar o Programa (sic)(GESTOR - MEC).

A relação ME e COB, quando se trata do assunto Jogos Escolares é permeada por descompassos, e disputas de poder. Vale ressaltar que os Jogos escolares constituem a forma como o COB encontrou de atender a obrigatoriedade de execução de recurso no esporte escolar, instituído pela Lei Agnelo Piva. Sobre os Jogos Escolares e sua organização a fala do Gestor do ME, revela traços de conflito, não declarado, mas latente.

⁵⁹ Disponível em: <<http://www.cob.org.br/pt/jogos-escolares>>. Acesso em: 08 mar. 2016.

(14) [...] o COB assumiu o protagonismo e a realização dos Jogos Escolares. É o COB que articula com os Estados, é o COB que define os critérios, é o COB que mobiliza as escolas, é o COB que faz a parceria com o Estado que vai sediar. É domínio do COB. (sic) (GESTOR 2 - ME).

A despeito da tensão em relação aos Jogos Escolares, a participação do COB no “Programa Atleta na Escola”, foi em certa medida “obrigatória” quando se vinculou a última etapa das competições, à etapa nacional, ou seja, aos Jogos Escolares da Juventude. Contudo, mesmo essa vinculação, em nada teria alterado a forma como o COB dirige os Jogos Escolares.

Toda a organização e execução do evento são de responsabilidade do COB. Sobre o papel do ME diante da organização dos Jogos Escolares, o Gestor 2, revela que, o ME participa apenas, como convidado. As seletivas para a etapa nacional obedecem aos critérios do COB, sob a responsabilidade dos Estados e suas próprias Secretarias de Esporte ou Educação.

O fato dos Jogos Escolares serem geridos pelo COB e não pelo MEC ou ME, construiu uma das inquietações que permeiam o estudo, nesse sentido procurou-se saber por parte dos gestores ministeriais, como cada órgão percebe a sua atuação diante da principal competição escolar do país.

(15) Hoje em dia, o COB executa e faz a gestão dos Jogos. Eu acredito que os dois Ministérios necessitam estar na gestão, e estar na gestão dos Jogos com poder de decisão. [...] Falta à percepção dentro dos Ministérios, de que isso é papel deles. De que os Jogos não são papel do COB. De que o dinheiro é um dinheiro público. Que os Jogos foram criados dentro do MEC, pela área de esporte (GESTOR 1 - ME).

(16) O MEC simplesmente não participa, não participa. Por quê? Quando teve aquele hiato, que suspendeu os Jogos Escolares, quando se criou o ME, não fez competição. E ai saiu do MEC, ficou meio desgastado. [...] Com o hiato que teve o COB, criou os jogos para ele, e por uma delegação do ME, eles estavam fazendo os Jogos como se fosse os Jogos Escolares Brasileiro. Houve uma inércia do Estado. Eu acho que eles fazem muito bem! Tanto o COB quanto o CP eles fazem bem! O que agente precisa acertar, é que não podemos ser meramente expectadores! Ou só dizer assim, eu assino junto com você! Você tem que tomar as decisões juntos (GESTOR - MEC).

As duas falas deixam claro a percepção de que os Ministérios não participam, de forma alguma, da gestão dos Jogos Escolares e também, não possuem nenhum poder de decisão sobre o evento. Nesse sentido, nos parece claro que a forma como os Jogos são realizados, se alinha a perspectiva do EAR, a competição pela competição, com vista a performance e a detecção de talentos.

O hiato a que se referiu o gestor tem origem no período onde a organização dos Jogos Escolares deixou de ser de exclusividade do MEC, e passou a ser encabeçada pelo COB. Esse protagonismo do COB começa a ser desenhado entre o período de (1995 a 1998) com a realização de uma competição denominada Jogos da Juventude. Durante esse período não houve a realização dos denominados Jogos Estudantis Brasileiros (Jeb's), na prática, não de forma oficial, os Jogos da Juventude passaram a representar a competição nacional.

Especificamente no ano de 2003, ano de criação do ME, divergências sobre quem seriam os responsáveis pela execução dos Jogos, especialmente, quem financiaria a realização do evento, ameaçaram a sua realização. O evento acabou acontecendo em Brasília e voltou a ser denominado Jogos Escolares Brasileiros, como em 1979.

Historicamente o MEC sempre esteve à frente, como responsável pela organização dos jogos escolares em nível nacional, assim como estabeleceu parcerias para a realização do evento. Seu principal parceiro nessa empreitada foi COB, que a partir do ano de 2000, depois de um acordo de cooperação, fica responsável pela direção técnica esportiva dos jogos, atuando em conjunto com as confederações e federações de cada modalidade esportiva participante.

Em 2004, cada vez mais a atuação do COB se faz presente, oficialmente como membro organizador do evento, junto com MEC e ME e Governo do Estado sede dos Jogos, nesta ocasião, pela primeira vez nos Jogos, existiu a realização do Fórum Nacional de Secretários e Gestores de Esporte e Lazer, que contribuiu para a realização do evento.

Em 2005 os Jogos trazem a nomenclatura de Olimpíadas Escolares/JEB's. Essa edição foi fruto de uma parceria entre ME, COB, Globo e Governo do DF. Fecha um ciclo de cinco edições consecutivas realizadas em Brasília. A edição consolida a divisão em duas categorias de 12 a 14 anos e outra de 15 a 17 anos, bem como a realização das etapas classificatórias municipais, regionais e estaduais.

O protagonismo do COB a frente da realização dos Jogos, e a referida “inércia do Estado”, nos remete ao conceito desenvolvido por Pereira (2011), onde política pode ser entendida também como a não ação do Estado. Não interferir no processo de execução dos “Jogos Nacionais” em certa medida, se reflete em todas as não ações, em prol próprio desenvolvimento do desporto escolar.

A propósito a instituição responsável por fomentar o desporto escolar no Brasil é a Confederação Brasileira do Desporto Escolar (CBDE). Seu papel no SND é o de representar os interesses do segmento do desporto escolar junto ao sistema.

Suas ações principais envolvem realização de eventos organizados pelas federações filiadas, integrantes do calendário nacional, e na realização de eventos esportivos escolares nacionais e internacional, além de proporcionar as condições favoráveis para desenvolver os alunos com potencial esportivo.

A CBDE é em entidade de direito privado⁶⁰, apesar da previsão legal (Lei 9.615/1998) vincular parte dos recursos para serem aplicados no desporto escolar, somente, a partir de redação dada pela Lei n.º 12.395/2011, estaleceu-se que a entidade deva participar da programação que define a aplicação dos recursos.

A aplicação dos recursos fica quase que exclusivamente destinados à realização e participação em eventos. Nesse sentido fazemos a crítica, não existem, por exemplo, projetos educacionais no âmbito do esporte escolar, de melhorar instalações, e equipamentos esportivos que atendam a ele próprio no âmbito das escolas.

Sobre a CBDE o relatório do TCU (2015) aponta que a entidade possui um baixo nível de organização, contava com apenas quatro funcionários, suas ações e a divulgação delas através do portal oficial⁶¹ dispõe de pouca transparência.

A partir de 2014, a entidade formularia metas e indicadores para a utilização dos recursos previstos. Porém, pouco teria avançado nessa direção, para 2015, a apresentou como metas: formular o plano de cargos e salários; adquirir um sistema de tecnologia da informação; e contratar uma auditoria independente.

A respeito da sua atuação, o mesmo relatório reforça que a vulnerabilidade das federações vinculadas à CBDE, reflete-se na fragilidade do esporte de base nacional. Observa que o número de alunos na Educação Básica, de acordo com o censo de 2013, compreende um universo de aproximadamente 50 milhões de alunos. Já a CBDE possui um universo de 10.903 estudantes federados, distribuídos em 608 federações (TCU, 2015, P. 48).

Os dados permitem inferir que percentualmente, apenas 0,02 % dos estudantes são federados. Em números absolutos, a cada cinco mil estudantes, um seria federado. Nesse sentido, questiona-se sobre a realidade brasileira, até que ponto a formação do esporte de base, realmente passa pelo esporte praticado nas escolas.

⁶⁰ A Confederação Brasileira do Desporto Escolar (CBDE) e a Confederação Brasileira do Desporto Universitário (CBDU), as confederações olímpicas e paralímpicas, de acordo com o art. 16 da Lei 9.615/1998 (redação dada pela Lei n.º 12.395, de 2011), são pessoas jurídicas de direito privado, com organização e funcionamento autônomo, e com competências definidas em seus estatutos.

⁶¹ Disponível em: <<http://www.cbde.org.br/>>. Acesso em: 21 mar. 2016.

3.2.3 Articulação com a Educação

Conceitualmente o “Programa Atleta na Escola” é uma ação intersetorial, que articula os setores da Educação e do Esporte. Como tal, foi desenvolvido, ainda que de forma indireta, em consonância com a política educacional. Ao abordar a concepção do programa foram feitas referências a LDB, nesse instante passa-se a tratar do Plano Nacional de Educação⁶² (PNE) e sua relação com o programa.

O Plano Nacional de Educação estabelece as diretrizes, metas e estratégias da política educacional para o período de 2014 a 2024. Composto por 20 metas⁶³ que podem ser divididas em quatro blocos:

- Metas estruturantes (promovem a para a garantia do direito a educação básica com qualidade, a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais);
- Metas que se referem à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, com vistas à equidade);
- Metas que tratam da valorização dos profissionais da educação;
- Metas referentes ao ensino superior.

Mesmo o “Programa Atleta na Escola” tendo sido lançado cerca de um ano antes do PNE (2014 a 2024), sua vinculação ao PDDE, o insere na meta 7, que trata da qualidade da educação básica através do IDEB (Índice de desenvolvimento da Educação Básica), e está relacionada ao PDDE, programa ao qual se vincula diretamente a operacionalização do “Programa Atleta na Escola”.

Sobre a forma como o PDDE vem sendo utilizado, o Gestor do MEC comenta:

(17) O PDDE ele foi criado, na verdade não era para os programas que tem sido feito. Foi para as escolas com baixo nível de IDEB tal, para auxiliar e monitorar, mas ele foi crescendo tato, e vários programas forma sendo colocados no PDDE. (sic).

⁶² A Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Através da Emenda Constitucional nº 59/2009 o PNE, tornou-se uma exigência constitucional, a ser realizado a cada dez anos, servindo de referencia para os planos plurianuais. O plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. (PNE, 2014).

⁶³ A saber as 20 metas do PNE (2014 a 2024) são: 1 Educação Infantil; 2 Ensino Fundamental; 3 Ensino Médio; 4 Inclusão; 5 Alfabetização Infantil; 6 Educação Integral; 7 Qualidade da Educação Básica/IDEB; 8 Elevação da escolaridade/Diversidade; 9 Alfabetização de jovens e adultos; 10 EJA Integrada; 11 Educação Profissional; 12 Educação Superior; 13 Qualidade da Educação Superior; 14 Pós-Graduação; 15 Profissionais da Educação; 16 Formação; 17 Valorização dos Profissionais do Magistério; 18 Planos de Carreira; 19 Gestão Democrática; 20 Financiamento da Educação. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 17 mar. 2016.

O PDDE atualmente constitui um importante mecanismo que viabiliza a descentralização das políticas educacionais. Vale ressaltar a forma como o programa é operacionalizado, em certa maneira converge com “a lógica da institucionalização de sistemas”, em que normativas institucionais e legais descentralizam ações, programas e recursos da esfera federal, mas com a obrigação de adequação dos governos subnacionais a configuração das políticas sociais do governo central (LEITE; FONSECA, 2011, p. 101).

O arranjo federativo pós CF (1988) indica a maior responsabilidade das unidades federativas e dos Municípios na execução das políticas sociais. Ainda que a perspectiva de um sistema nacional não vigore, diversas iniciativas como próprio o PDDE, e principalmente a existência dos Fundos Educacionais (FUNDEB) possibilitam que haja reserva de recursos, para a execução de políticas e projetos.

Em várias diretrizes do PNE (2014-2024), encontram-se referências ao esporte, sempre na perspectiva de uma educação integral. Com destaque, nesse contexto ao “Programa Mais Educação”. Alguns gestores chegaram a mencionar a relação entre o “Programa Atleta na Escola” e o “Programa Mais Educação”. Todavia as declarações são no âmbito de conjuntura para possíveis desdobramentos no futuro, como os documentos que tratam do programa, a Resolução nº 11 do CD/FNDE, e o Manual não mencionam tal relação, opta-se por não aprofundar os possíveis desdobramentos dessa aproximação.

3.2.4 Acesso e Abrangência

O acesso ao “Programa Atleta na Escola” teve como condicionante a vinculação da escola à Secretaria de Educação do Município, e a Secretaria de Educação do Estado, além da participação do censo escolar do ano anterior.

A condição para transferência de recursos por parte do programa, de acordo, com o Art. 2 da Resolução Nº 11 do FNDE, é a adesão pelas Prefeituras e Secretarias de Estado (Entidade Executora - EEx), às quais se vinculem as escolas beneficiárias, e pelas Unidades Executoras Própria (UEX)⁶⁴, por meio do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e

⁶⁴ De acordo com a Resolução Nº 10, FNDE, 2013, por Entidade Executora (EEx), Unidade Executora Própria (UEX) e Entidade Mantenedora (EM) entende-se o órgão ou instituição responsável pela formalização dos procedimentos de adesão e habilitação, pelo recebimento, execução e prestação de contas dos recursos transferidos. Compreendem:

- EEx: as prefeituras municipais e secretarias distritais e estaduais responsáveis pela formalização dos procedimentos necessários ao recebimento, execução e prestação de contas dos recursos do programa, destinados às escolas de suas redes de ensino que não possuem UEX, bem como pelo recebimento, análise e emissão de parecer das prestações de contas das UEX, representativas de suas escolas ou dos polos presenciais da UAB a ela vinculados;

Controle do Ministério da Educação (SIMSEC). Essa vinculação permite dispor dos recursos advindos do FNDE.

Em relação à participação no censo escolar, cabe ressaltar que é considerado o principal instrumento de coleta de informações sobre a educação básica. Trata-se de um levantamento de dados estatísticos educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁶⁵. Ele é feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.

Identificar a abrangência de uma política ou programa, revela o alcance deste. Como principal indicador tem-se o número de pessoas beneficiadas. Em relação à abrangência, e sob uma perspectiva de evolução comparativa do “Programa Atleta na Escola” apresentamos alguns dados:

De acordo com o Relatório de Gestão do ME, de fevereiro de 2015, formalmente houve a adesão ao programa em todos os Estados, e no DF. O Programa Atleta na Escola tinha como meta inicial contemplar 20.000 instituições, na etapa escolar. A proposta para 2014 planejava elevar o número de escolas participantes para 40.000. Os dados apresentados no sítio oficial do programa⁶⁶ revelam que o número de escolas que fizeram a adesão, em 2013, foi de 22.928. E em 2014, foi 44.589 escolas.

Os dados apresentados no Relatório de Gestão ME (2015), revelam que para 2013, a meta prevista era de 5 milhões de alunos, porém a participação foi de aproximadamente 2.1 milhões de alunos. O resultado ficou aquém do esperado, isto levou o governo a rever a meta de 2014, para algo em torno de 4 milhões de contemplados.

Em relação ao número de estudantes atendidos pelo programa o mesmo relatório revela a dificuldade de dados reais sobre o número de alunos/atletas, uma vez que, estes não correspondem ao número de escolas vinculadas (participação não é o mesmo que número de atletas).

- UEx :entidade privada sem fins lucrativos, representativa das escolas públicas e dos polos presenciais da UAB, integrada por membros da comunidade escolar, comumente denominada de caixa escolar, conselho escolar, colegiado escolar, associação de pais e mestres, círculo de pais e mestres, dentre outras entidades, responsáveis pela formalização dos procedimentos necessários ao recebimento dos repasses do programa, destinados às referidas escolas e polos, bem como pela execução e prestação de contas desses recursos;

- EM: entidade privada sem fins lucrativos, qualificada como beneficente de assistência social, ou de atendimento direto e gratuito ao público, representativa das escolas privadas de educação especial, responsáveis pela formalização dos procedimentos necessários ao recebimento dos repasses do programa, destinados às referidas escolas, bem como pela execução e prestação de contas desses recursos.

⁶⁵ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 24 mar. 2016.

⁶⁶ Disponível em: <<http://atletanaescola.mec.gov.br/simecescolas.html>>. Acesso em: 24 mar. 2016.

De forma representativa construiu-se um quadro que resume as informações acima, e estabelece uma comparação entre os anos de 2013 e 2015.

Tabela 1 - Comparação evolutiva de 2013 a 2015

Programa Atleta na Escola			
	Ano 2013	Ano 2014	Ano 2015
Adesão dos Estados	27	27	Não houve
Adesão de Municípios	4.624	4.285	Não houve
Adesão de Escolas	22.928	44. 589	Não houve
Nº de Escolas que receberam recursos	18.906	29.679	1.608
Nº de Alunos Atendidos	2.1 milhões	6,4 milhões	507 mil

Fontes: (RELATÓRIO GESTÃO ME, 2015; SÍTIO OFICIAL DO PROGRAMA, 2016; E-SIC FNDE).

A fim de estabelecer comparativos, para que se possa ter a real dimensão do alcance do programa, recorremos aos dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2013, que revelaram que o Brasil contava com 190.706 escolas. Onde estavam matriculados 50.042.448 alunos. Em 2014, o Censo Escolar registrou 49,8 milhões de matrículas na educação básica brasileira e 188.673 escolas.

Quando se estabelece uma relação entre o a quantidade de alunos brasileiros, apontados pelo Censo Escolar e o número de alunos beneficiados pelo “Programa Atleta na Escola”, verifica-se que em 2013, cerca de 4,2% e em 2014, cerca de 8,2%. Pouco, quando pensamos em um programa a nível nacional, em uma perspectiva de educação universal.

Quando observado a distribuição dos alunos na rede de Educação Básica, em 2013, considerando as esferas federativas, os dados do Censo apontam que 41.432.416 (82, 8%) estão em escolas públicas e 8.610.032 (17,2%) em escolas da rede privada. Nas redes municipais estão quase metade das matrículas cerca de (46,4%), o que equivale a 23.215.052 alunos. Seguida pela rede estadual que atende 17.926.568 alunos, representam (35,8%). A rede federal, com 290.796 matrículas, participa com 0,6% do total (INEP, 2014, p. 12).

Em termos de adesão das escolas por Esferas Federativas o Programa ficou assim distribuído:

Tabela 2 - Adesão das escolas por esferas

Programa Atleta na Escola		
Esferas	Ano 2013	Ano 2014
Privada	66	50
Federal	15	6
Estadual	5.044	12.930
Municipal	17.803	31.603
Nº Total de Escolas	22.928	44.589

Fonte: (SÍTIO OFICIAL DO PROGRAMA, 2016).

Nota-se a maior participação no programa das escolas em esfera municipal, o que pode ser explicado pela carência de recursos de muitos municípios brasileiros. A possibilidade de obter recursos por meio de programas federais desponta como uma alternativa para a escola viabilizar seus projetos.

O relatório do ME trouxe também informações detalhadas do número de participantes nas modalidades de maior destaque dentro do programa, no ano de 2014. Lembrando que em, 2013, só foi disputada a modalidade de atletismo.

Tabela 3 - Quantidade de atletas escolares por modalidade - ano 2014

Modalidades	Número de Atletas
Atletismo	2.346.555
Voleibol	1.492.507
Judô	217.557

Fonte: (RELATÓRIO GESTÃO ME, 2015).

Estabelecer uma relação entre as modalidades desenvolvidas pelo “Programa Atleta na Escola” e os dados revelados pelo “Diagnóstico Nacional do Esporte” (DIESPORTE)⁶⁷ de junho de 2015, comprovam impressões e constata a realidade presente na prática escolar.

Os dados do DIESPORTE revelam que o atletismo não aparece no diagnóstico, com essa denominação. Consta no documento apenas à corrida, com um percentual de 2,8%, ocupando a quinta posição na preferência dos brasileiros.

O voleibol aparece como o segundo esporte mais praticado pelos brasileiros, em um percentual de 9,7%, ficando atrás do futebol com 59,8%. O judô aparece no Diagnóstico

⁶⁷ DIESPORTE (2015) realizou entrevista com 8.902, a partir de uma amostra probabilística estratificada, os dados foram ponderados com base na projeção da população brasileira por região, gênero e grupo de idade realizado pelo IBGE, para o ano de 2013, considerando uma população de aproximadamente 146.748.000, na faixa de 14 a 75 anos.

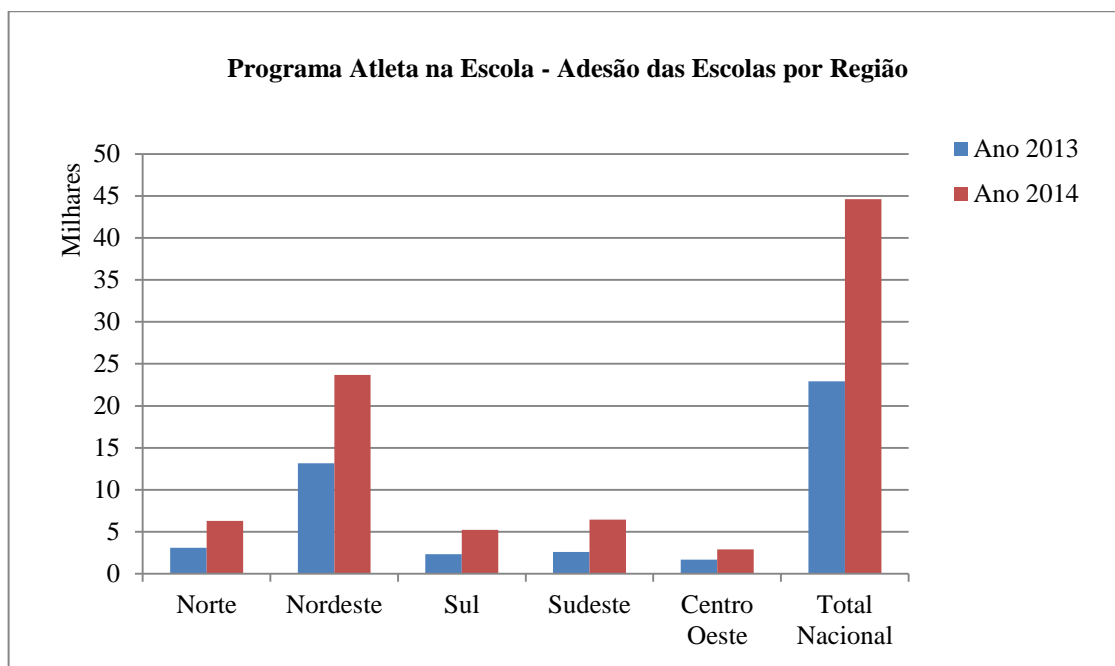
como a modalidade que ocupa a vigésima nona posição, praticada por 0,1% dos brasileiros entrevistados.

Destaca-se ainda que o DIESPORTE (2015) revela que a maior parte dos brasileiros, cerca de 48% iniciam a prática esportiva pela escola, com a prevalência da 37,9% na faixa etária de 6 a 10 anos, uma faixa etária que não é contemplada pelo “Programa Atleta na Escola”.

Uma das justificativas para a concepção do programa, teve como pilar, a impressão por parte da CBAAt, de que o atletismo estava sumindo da escola. Por isso, acreditava-se que um programa de esporte que tivesse o atletismo como base seria interessante, uma vez que esta modalidade pode ser considerada base para outros esportes, por entre outras razões por promover as habilidades básicas como: correr, saltar e pular. Aliado a isso, o fato de ser considerada uma modalidade de baixo custo, com a pouca necessidade de equipamentos.

Comprovar as razões que distanciam a prática do atletismo da vivência escolar demandam estudos específicos. Especula-se se não seria justamente a falta de espaço, estrutura e equipamentos, que acabam por enfraquecer a difusão do atletismo, afinal ele não se restringe as corridas, fazem parte da modalidade as provas de salto, arremesso, lançamento. Quando se pensa em estrutura no ambiente escolar o que impera na maioria das escolas é a falta de condições para a prática esportiva de qualidade, muito em função, da alardeada falta de recursos públicos.

Continuando a análise sobre a abrangência do programa, considerando a adesão das escolas procurou-se mapear sua distribuição geográfica por Regiões, e Estados, e assim verificar seu alcance e evolução.

Figura 8 - Distribuição geográfica por regiões

Fonte: (SÍTIO OFICIAL DO PROGRAMA, 2015)⁶⁸.

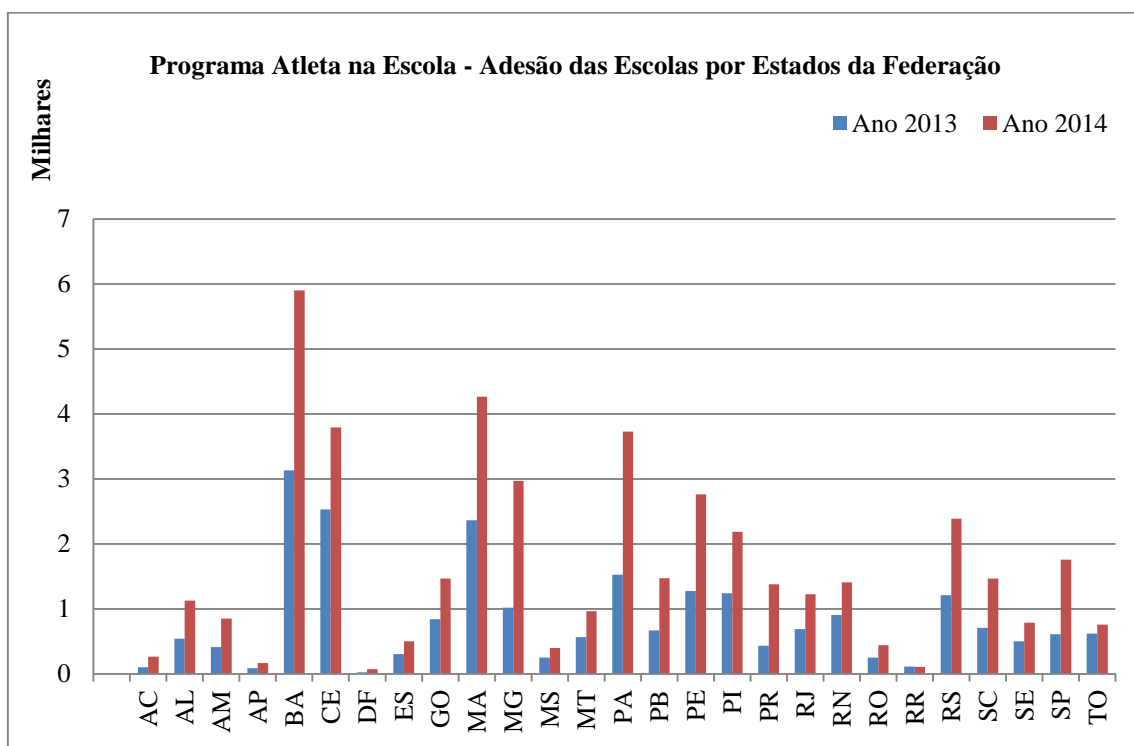
Em âmbito nacional verificamos que o “Programa Atleta na Escola” elevou sua adesão no ano de 2013 de 22.928 escolas, para 44.589 escolas em 2014. Em termos percentuais verificamos que houve um crescimento aproximadamente (94%) quando comparados os anos de 2013 e 2014. No mesmo sentido a Região Sudeste foi a que mais elevou a sua participação de um ano para outro, passando de 2.618 para 6.457 adesões, um percentual em torno de (146%).

A região do Brasil que mais aderiu ao programa, em números absolutos, foi a Região Nordeste, em 2013, com a participação de 13.153 escolas, e em 2014 com 23.698 escolas participando. Quando se observa sua adesão, nos dois anos, em que o programa foi efetivamente executado, percebe-se que ela representou cerca de (57 %) em 2013 e (53%) em 2014, em relação ao total nacional.

As duas regiões concentram a maior quantidades de escolas e de matrículas, na educação básica a nacional. Por outro lado, tal participação pode ser explicada também, através do principal elemento que constitui o programa, recursos financeiros repassados de forma direta. O nordeste é considerada a região mais pobre dos pais, conseqüentemente as escolas tem nesse tipo de repasse financeiro, um mecanismo de financiamento para suas atividades.

A análise da adesão em cada Estado foi representada a seguir:

⁶⁸ Disponível em: <<http://atletanaescola.mec.gov.br/programa.html>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

Figura 9 - Distribuição geográfica por Estados

Fonte: (SÍTIO OFICIAL DO PROGRAMA, 2015).

A análise de evolução em cada Estado aponta a Bahia como o Estado que mais aderiu ao Programa, nos dois anos de execução. Com cerca, de 3.131 escolas em 2013, e 5.901 escolas, em 2014.

No ano de 2013, destaca-se ainda os Estados do Ceará e do Maranhão completam a lista dos três maiores participantes. Em 2014 a posição deles se inverte e o Maranhão passa a ser o segundo Estado em maior número de adesões, com 4.264 escolas, seguida pelo Ceará com 3.793. Refletindo assim, os dados da Região Nordeste como a maior participante do programa.

Destaca-se também a participação de Estados como Acre, Amapá, e Roraima, no ano de 2013, contaram com a adesão de pouco mais de 100 escolas. Em 2014, os dois primeiros chegaram a ampliar as participações, mas nada muito significativo. Já o Estado de Roraima fez foi diminuir de 113, para 108 escolas participantes, em 2014.

Perguntados sobre a avaliação que faziam sobre os três anos de Programa (2015 faz parte da análise, uma vez que o Programa não foi extinto, oficialmente, estava suspenso) os gestores ministeriais são unânimes em relatar que as expectativas iniciais foram superadas.

Enfatizam que nos dois primeiros anos, principalmente a adesão por parte do número de escolas, por número de alunos atendidos e pelo número e municípios foi considerada positiva.

As expectativas para o ano de 2015 eram que houvesse o incremento do programa. Previa-se ampliar o quadro modalidades contempladas, atualização da plataforma de acesso do programa, parceria com as confederações em relação à formação com ensino a distância dos professores, através do ProInfo⁶⁹ do MEC.

Segundo o Gestor do MEC estas ações estavam planejadas, aguardando a continuidade do programa, em 2015⁷⁰. Contudo, em razão da crise econômica iniciada em 2014, e das mudanças nos quadros de governo, mudança de Ministro da Educação, mudanças no ME, todas as ações no âmbito do programa estavam suspensas, a espera de recursos.

Um programa como o “Programa Atleta na Escola”, baseado justamente na distribuição de recursos, tem o financiamento como sua principal mola de existência. Assim passa-se a discorrer sobre aspectos do financiamento.

3.3 Financiamento

Um dos elementos fundamentais para se entender a dimensão de uma política ou programa social, perpassa a análise de seu financiamento. Mas quando esse programa se baseia justamente em disponibilizar recursos, a dimensão financeira, e as questões que envolvem o capital, ganham ainda mais relevância.

O financiamento é considerado pro Fagnani (1998), um importante indicador na análise de políticas públicas, por dois motivos: primeiro, no plano específico da política em questão, fornecendo elementos para se pensar o alcance, os limites e seu caráter redistributivo; e segundo, num plano geral, revelando as relações entre política social e política econômica.

3.3.1 Fontes de Financiamento

A partir da identificação das fontes de financiamento, torna-se possível, a compreensão da origem dos recursos para que se saiba quem é o responsável pela conta a ser paga. É possível identificar os impostos de onde os recursos se originam, qual a procedência

⁶⁹ Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) que envolve a distribuição de soluções tecnológicas, capacitação e formação continuada (professores, gestores, técnicos); produção e disponibilização de conteúdos digitais educacionais (FNDE, 2015, p. 102).

⁷⁰ Notícia veiculada sobre o programa fez referência à implantação das modalidades de Handebol e Baquete, aos Núcleos de Esporte Escolar (NEE) como o local para receber os talentos identificados. Disponível em: <<http://brasil2016.gov.br/pt-br/olimpiadas/investimento/iniciacao-e-base/atleta-na-escola>>. Acesso em: 02 maio 2015.

(municipal, estadual, nacional), identificar se fazem parte de rubricas específicas nas leis orçamentárias, ou ainda, identificar se há vinculação com receitas e despesas específicas o que garantiria a continuidade e manutenção da política ou programa social (BOSCHETTI, 2009, p. 9).

O “Programa Atleta na Escola” tem como fonte de financiamento para a realização da primeira etapa do programa, que corresponde ao evento de competição esportiva escolar promovida nas escolas, os recursos provenientes do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE)⁷¹.

Os recursos administrados pelo FNDE são disponibilizados seguindo os moldes operacionais e regulamentares do “Programa Dinheiro Direto na Escola” (PDDE) - Qualidade, após a inserção de dados no “PDDE Interativo”. A partir de 2014, passou a utilizar também o Plano de Ações Articuladas (PAR)⁷², termo de compromisso para executar a transferência direta, prevista na Lei, e para cada termo, há um modelo/valor de financiamento pelo MEC (MEC, 2014).

As demais etapas do Programa são financiadas por recursos de outras fontes: Etapa Municipal e a Etapa Estadual e contam com recursos da Lei n.º 12.395/2011, que trata no Art. 6º dos recursos que dispõe o ME e como estes podem ser empregados.

Especificamente o §2º faz referência do adicional de 4,5% (quatro e meio por cento) do inciso II (dos bilhetes de concursos de prognósticos), dos quais 1/3 (um terço) será repassado às Secretarias de Esporte dos Estados e do Distrito Federal ou, na inexistência destas, aos órgãos que tenham atribuições semelhantes na área do esporte, proporcionalmente ao montante das apostas efetuadas em cada unidade da Federação, para aplicação prioritária em jogos escolares de esportes olímpicos e paraolímpicos.

De acordo com a Lei n.º 12.395/2011 admite-se também a aplicação de recursos em outras destinações previstas no Art. 7º, nos incisos I(desporto educacional), VI (construção, ampliação e recuperação de instalações esportivas) e VIII (apoio ao desporto para pessoas portadoras de deficiência).

A Etapa Nacional conta com recurso disponibilizados através Lei nº 10.264/2001 que acrescentou inciso e parágrafos ao Art. 56 da Lei n.º 9.615 de 1998. Onde no §2º inciso I

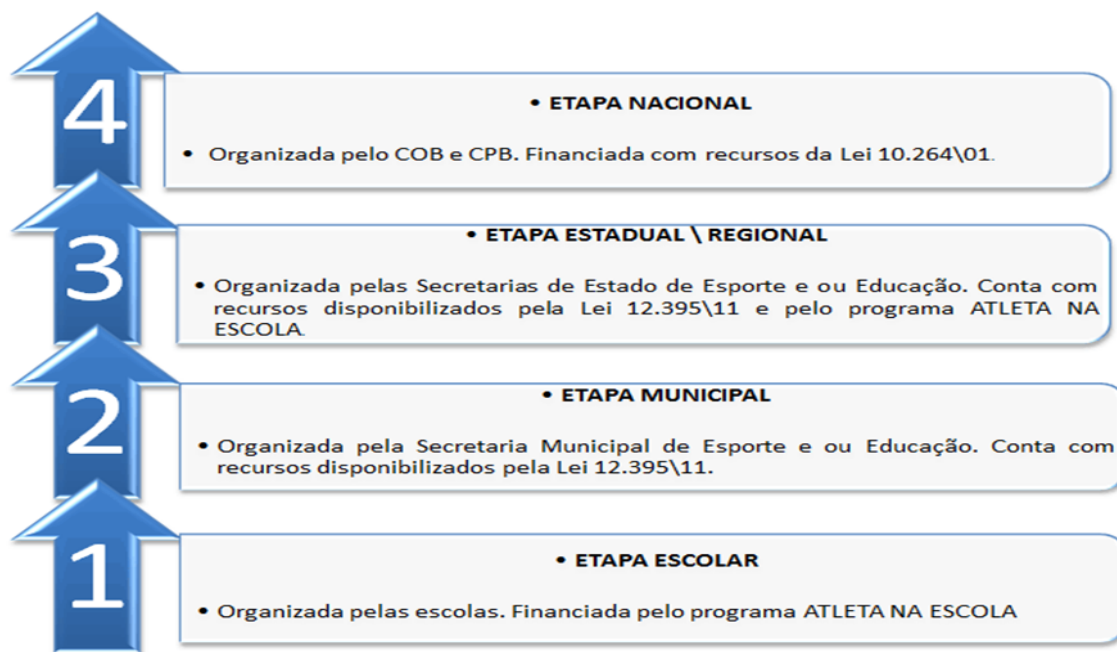
⁷¹ FNDE: Autarquia Federal vinculada ao Ministério da Educação, criado pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968. Com a função de prestar assistência técnica e financeira e executar ações que contribuam para melhoria da educação (FNDE, 2015).

⁷² Plano de Ações Articuladas (PAR), a partir da edição da Lei Ordinária nº 12.695/2012, a União, por meio do Ministério da Educação, está autorizada a transferir recursos aos estados, aos municípios e ao Distrito Federal, com a finalidade de prestar apoio financeiro à execução das ações sem a necessidade de firmar convênio, ajuste, acordo ou contrato.

dispõe sobre os recursos totais correspondentes ao COB, ao CPB e a CPB, 10% serão destinados ao desporto escolar, em programação definida conjuntamente com a CBDE.

Graficamente a relação de financiamento, e o encadeamento das etapas do “Programa Atleta na Escola” são representadas abaixo:

Figura 10 - Fluxograma das etapas e fontes de financiamento



Fonte: (SÍTIO OFICIAL DO PROGRAMA, 2015).

Quando se observa as questões ligadas ao financiamento do esporte educacional a crítica que faz é que os recursos são direcionados para a realização de eventos competitivos (sejam os Jogos Escolares pelo COB, sejam os Jogos Escolares Estaduais, sejam as competições promovidas pela CBDE).

O foco é o evento em si, a competição pela competição, sem que se observem os processos anteriores e fundamentais relacionadas, por exemplo, as condições estruturais das escolas e da realização das aulas de Educação Física, bem como, os aspectos pedagógicos envolvidos.

Ao discutir as questões ligadas ao financiamento do esporte educacional, oriundos da Lei Pelé, o Gestor do MEC levanta uma questão importante sobre a utilização dos recursos repassados pelo ME às secretarias Estaduais e Municipais. De acordo com ele, os recursos muitas vezes são repassados para Secretarias que não tem vínculo direto com o esporte ou ainda, quando vão para o esporte, acabam financiando elementos alheios ao esporte educacional.

Nesse sentido seriam necessários outros estudos que pudessem comprovar tal colocação, no entanto, enfatiza-se a necessidade de que os órgãos de controle fiscalizem a destinação e a utilização dos recursos direcionados ao desporto educacional.

Sobre o financiamento das outras etapas o Gestor do MEC fez algumas revelações. Ainda em 2013, havia a intenção de financiar as Etapas Municipais e Estaduais do “Programa Atleta na Escola”, também com recursos do FNDE. Porém, essa iniciativa foi inviabilizada, por motivos relacionados à prestação de contas tanto dos Municípios, quanto dos Estados frente ao FNDE.

(18) Nos tínhamos estipulado como um critério do programa, que nos íamos ajudar ao Estados e Municípios. Os municípios com mais de 250 mil habitantes e os Estados nos íamos dar o recurso para fazer uma fase Regional. Os municípios com no máximo 250 mil habitantes iam receber um tanto % até R\$ 30 mil. O Estado ia receber até R\$ 100 mil para ajudar nos Jogos há fazer. Porque a ideia a princípio, das primeiras pessoas que começaram, era fazer os jogos quase que fossem paralelos aos Jogos Escolares da Juventude, e ai isso não interessa para nos. (sic) (GESTOR - MEC).

Ao perceber as dificuldades dos entes em se adequarem às exigências legais do FNDE, a equipe responsável resolveu que não faria esse tipo de repasse. Assim, o financiamento das outras etapas teve como fonte os recursos destinados pela legislação esportiva, repassados pelo ME aos Estados, e conseqüentemente aos Municípios, através de suas Secretarias Estaduais, para que estas organizassem seus próprios eventos, os Jogos Regionais.

3.3.2 Magnitude

Quando se analisa o volume de investimentos nas políticas ou programas sociais, objetiva-se verificar se houve manutenção, crescimento, redução ou realocação dos recursos. Para efeito de comparação, Boschetti (2009, p. 10) recomenda que se realize um estudo longitudinal, que demonstre o comportamento desses gastos, pelo menos, ao longo de três anos.

Quando se realizada a análise da execução do orçamento do “Programa Atleta na Escola”, o estudo encontra uma de suas limitações. O programa foi desenvolvido efetivamente por dois anos, 2013 e 2014.

De acordo com a Resolução nº 11, FNDE, no seu Art. 3º, o montante a ser destinado a cada escola foi calculado pela soma do valor fixo de R\$ 1.000,00 (mil reais) com o valor variável, resultante do produto entre o *per capita* de R\$ 3,00 (três reais) e o número alunos na faixa etária de 12 a 17, de acordo com o Censo Escolar do ano anterior ao do repasse.

Através de Informações do FNDE (E-SIC/FNDE, 2016) foram obtidos dados referentes ao montante de recursos destinados tanto ao PDDE total quanto ao PDDE/Qualidade - “Programa Atleta na Escola” nos anos de 2013 e 2014.

O repasse financeiro do PDDE no âmbito do “Programa Atleta na Escola” em 2013 foi da ordem de R\$ 31,5 milhões. Em 2014, foi de aproximadamente R\$ 48 milhões. Percentualmente entre o primeiro e o segundo ano de execução verifica-se um crescimento de aproximadamente 52% dos recursos destinados ao programa.

Em relação ao ano de 2015 observou-se um quadro de incógnita em relação à continuidade ou não do programa. Neste ano não houve novas adesões, apenas foram pagos os recursos do PDDE que tiveram ações empenhadas e não liberados em 2014, constituindo assim, restos a pagar do ano anterior. Foram disponibilizados em 2015, cerca de 2,7 milhões (FNDE, 2015 p. 156).

Ao longo do ano de 2015, como algumas escolas não executaram os recursos disponibilizados pelo programa em 2014. Houve a possibilidade de reprogramar a verba e conseqüentemente as ações ligadas ao programa para serem realizadas em 2015. Tão pouco foi aberta a plataforma oficial do programa para a inserção de dados referentes às competições realizadas em 2015.

(19) Então o que vai ter esse ano [2015] Essas escolas que receberam recurso em 2014 e reprogramaram. Outras escolas receberam recurso em 2015, são 1806 que receberam recurso em 2015. Como? Elas estavam inadimplentes, porque passou recurso, ou tinha algum problema na época e ai teve a eleição, não podia passar o recurso. Quando chegou o início do governo, esse ano resolveu zerar tudo que estava pendente. E ai essas escolas saíram da lista de pendência e ai ele pagou o Mais Educação, pagou todos os programas. Foram pagas essa 1806 escolas, então essas escolas tem que fazer competição esse ano. Ou também receber o recurso e pode até reprogramar para 2016. Isso é possível. Então em 2015, o que está sendo feito, isso! (sic) (GESTOR - MEC).

Pode ser verificada uma diferença entre o número de escolas que fizeram a adesão e aquelas que efetivamente receberam recursos. Tal divergência foi apontada pelo gestor do MEC, como parte do processo de credenciamento e exigência das escolas constituírem UEx, bem como o fato de estarem em dias com a prestação de contas frente ao FNDE.

A fim de dimensionar a representatividade dos recursos disponibilizados ao programa, buscou-se compará-lo. O quadro a seguir apresenta os recursos pagos pelo PDDE Básico (engloba todas as suas ações e modalidades), pelo “Programa Atleta na Escola”, bem como o e orçamento geral do esporte no período de 2013 a 2015.

Tabela 4 - Recursos orçamentários

Comparativo dos Recursos			
	Ano 2013	Ano 2014	Ano 2015
PDDE Básico	R\$ 2.713.000.000	R\$ 2.559.800.000	R\$ 2.051.000.000
Orçamento do Esporte	R\$ 1.032.760.494	R\$ 1.892.066.975	R\$ 2.009.367.705
Programa Atleta na Escola	R\$ 31.583.997	R\$ 47.931.589	R\$ 2.709.128

Fonte: E-SIC/FNDE (2016); CARNEIRO *et al.* (2016).

Quando comparado com os recursos investidos pelo PDDE, verifica-se que o “Programa Atleta na Escola” teria representado aproximadamente 1,2% em 2013, e 1,8% em 2014, e 0,09% em 2015, do total dos recursos executados pelo do PDDE.

A comparação com o orçamento do esporte nos respectivos anos revela que o “Programa Atleta na Escola” representou em termos percentuais consecutivamente 3%, 1,8% e 0,09% do orçamento esportivo.

Os dados do orçamento do esporte fundamentam-se no estudo de Carneiro *et al.* (2016)⁷³ que investiga as execução orçamentárias do esporte em suas várias fases no período de vigência do Plano Plurianual (PPA) 2012 - 2015). Nele o autor aponta também, o direcionamento dos gastos com esporte com base nas categorias desenvolvidas por Mascarenhas (2016)⁷⁴: “Esporte de Alto Rendimento” (EAR), “Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social” (EELIS), “Infraestrutura”, “Gestão” e “Grandes Eventos”.

Tabela 5 - Execução orçamentária da função “Desporto e Lazer” - Série 2012-2015

Categoria/Ano	2012	2013	2014	2015
EAR	114	117,3	272,5	183,7
	11%	17%	14%	9%
EELIS	128,2	91,1	171,5	130,4
	12%	9%	9%	6%
Gestão	270,9	136,3	160,3	152,9
	26%	13%	8%	8%
Infraestrutura	392,6	262,7	218,2	420,1
	38%	25%	12%	21%
Grandes eventos	134,5	365,4	1067,3	1122,1
	13%	35%	56%	56%
Total	1040,2	1032,7	1889,8	2009,3

Fonte: (CARNEIRO, *et al.* 2016).

⁷³ Carneiro *et al.* (2016) considera os valores pagos e RP (restos a pagar). Os valores pagos e RP pagos foram deflacionados pelos IGP-DI em R\$ milhões.

⁷⁴ MASCARENHAS, F. O orçamento do esporte: aspectos da atuação estatal de FHC a Dilma. [S.I.: s.n.], 2016.

Carneiro *et al.* (2016) revela que entre os anos 2013 a 2015 os gastos da categoria EAR foram maiores que os gastos com EELIS, apresentando como pico superior com 26% em 2013 e inferior de 15% em 2015. Dessa forma o artigo 217 da CF 1988, que aponta a prioridade no direcionamento dos gastos deveria ser para o esporte educacional e em casos específicos o de alto rendimento, estaria sendo desrespeitado.

Quando comparado os recursos do “Programa Atleta na Escola” nos anos de 2013 a 2015 com os recursos destinados as categorias verifica-se que em relação ao orçamento gasto na categoria EAR representou (26%, 17,5% e 1,5%). E em relação a EELIS (representou 34%, 28% e 2%).

As categorias EAR e ELLIS levam em consideração as ações relativas à execução das atividades fim, ou seja, vivência e prática do esporte nas suas diferentes manifestações (rendimento, participação e educacional).

De forma geral o orçamento do esporte é uma das demandas do setor esportivo. Carneiro *et al.* (2016) destaca que a meta sugerida no “PDEL” era direcionar 2% do orçamento da União para o esporte. O ano de 2014 e 2015 teria se se aproximado do estabelecido na I e II Conferências Nacionais do Esporte, que objetivaram atingir percentual mínimo de 1%, mas 2012 e 2013 ficaram longe do mínimo.

Apesar de oficialmente, não ter sido extinto, em 2015, a sua execução, esteve suspensa para novas adesões. Os motivos que explicam tal interrupção compreendem diversos fatores. Em uma análise imediata pode ser associada a conjuntura econômica e política em curso no país, principalmente a partir de 2014, quando os reflexos da crise se acentuaram e provocaram uma série de contingenciamentos em relação ao orçamento público.

Assim como diversas ações, e programas no âmbito social, o “Programa Atleta na Escola” foi atingido diretamente pelo contingenciamento de recursos. Como o programa é essencialmente baseado no repasse de recursos, a falta destes leva a sua extinção, ainda que não oficializada, conforme pode-se perceber:

(20) [...] até 2015, 2015 está um ano atípico. Até hoje não disseram para nos se o programa acabou. Não acabou! Só não teve recurso. Ninguém disse ainda, assim, oh: Esquece esse programa que não vai acontecer mais nada. (Entendeu!). Então a ordem que nos temos aqui do Ministro: é aguardando autorização do Ministro! Bom com a volta do Ministro Mercadante, como foi ele que lançou, espero que ele vá da à decisão qual será.(sic) (GESTOR – MEC).

Mudanças na economia podem alterar as perspectivas governamentais, nesse sentido corrobora-se com o posicionamento de Veronez (2007, p. 4) a respeito do contingenciamento de recursos, que ocorre fundamentalmente para poder sanar os compromissos da dívida

pública (interna e externa). Ele ressalta ainda que seria uma tradição brasileira sobrepor a questão econômica à social, atendendo a interesses do grande capital nacional e internacional, e assim se explicaria porque o setor social e, em especial, o setor esportivo, não receberia recursos suficientes para atender à demanda existente na sociedade.

Para Behring e Boschetti (2010), as questões relacionadas ao financiamento das políticas e programas sociais no Brasil envolveriam a sustentação financeira com possibilidade de ampliação e universalização de direitos, que não poderiam ser alcançadas com ajustes fiscais que expropriam recursos das políticas sociais. Para as autoras, de forma geral a consolidação da política social brasileira depende da reestruturação do modelo econômico.

3.4 Gestão

Sob o foco de análise voltado à gestão do programa busca-se compreender desde a concepção, sua estrutura e modelo de operacionalização até sua aplicabilidade na ponta, dentro da escola. Através desse percurso, procura-se responder uma das principais questões que envolvem sua análise. Até que ponto o “Programa Atleta na Escola” é efetivamente, uma política intersetorial?

Entende-se que a gestão e o controle social são os aspectos que demonstram como um programa ou política estrutura sua organização. Um dos principais parâmetros utilizados para sua análise envolve os princípios das relações federativas estabelecidas constitucionalmente e os mecanismos de participação popular (BOSCHETTI 2009, p. 10).

O “Programa Atleta na Escola”, criado em 2013, constitui um programa federal, com características de intersetorialidade. Nasce como uma ação do Governo Federal, através de seus Ministérios, que mobilizou a parceria entre Estados, Distrito Federal, Municípios, Escolas Públicas e Privadas, Comitês Olímpico e Paralímpico, e Confederações Esportivas.

Não estava previsto no PPA (2012-2015) intitulado de “Plano Mais Brasil, Mais Desenvolvimento, Mais Igualdade, Mais Participação”. No documento, relacionado ao esporte, consta basicamente o “Programa 2035 - Esporte e Grandes Eventos Esportivos”, com o objetivo de ampliar e qualificar o acesso da população ao esporte e ao lazer, por meio de articulações intersetoriais, promovendo a cidadania, a inclusão social e a qualidade de vida.

Na cerimônia de lançamento do “Programa Atleta na Escola”⁷⁵ foi anunciado que se tratava de uma parceria entre os três Ministérios. Cada um, com atribuições diferentes nas respectivas etapas do programa, a fim de delinear o papel de cada um, serão a descritos suas atribuições.

A participação do Ministério da Defesa (MD) aconteceria a princípio, no apoio, especialmente na fase regional, ao ceder os espaços físicos para a realização das competições regionais. E em parceria com o ME, também deveria implantar da segunda etapa do programa, relacionada aos núcleos de treinamento, disponibilizando equipamentos e profissionais capacitados para dar continuidade do processo de treinamento dos talentos identificados. A partir dos dezoito anos, esses talentos seriam acolhidos para a carreira militar e incorporados a programas esportivos das Forças Armadas, como o “Programa Atletas de Alto Rendimento”.

A participação do MD foi objeto de investigação, procuramos saber como ela teria acontecido de forma efetiva. Contatos com comandante do setor de programas esportivos do MD⁷⁶, recebemos a informação que o MD, ao ser convocado por ordem da Presidência da República para participar do programa, teve sua participação restrita a fase inicial, ainda de concepção do programa.

Ao longo do tempo, teve sua contribuição diminuída e até extinta. Como participaria da etapa pós vida escolar dos talentos identificados, o MD atuaria após a consolidação das outras fases do programa, ficou a espera de que estas viessem a se efetivar. Como o programa não chegou a implantar a segunda fase, em 2015 ficou em suspenso, o MD efetivamente não fez parte da execução do “Programa Atleta na Escola”.

(21) No momento inicial, houve a participação do Ministério da Defesa, mas depois pela forma como essa questão foi sendo articulada, apesar da participação ser muito ativa do MD, o que se viu é que a coisa ficaria mesmo entre o ME e o MEC. O mais adequado seria que esses Ministérios tocassem, por quê? Porque a lógica era uma lógica vinculada à escola, a escola enquanto locus. E ao ME como fomentador das ações, então o que se percebeu, à medida que o desenho foi ficando claro, é que a participação do MD seria em outra etapa. [...] e foi consolidando o papel do MD nesta faixa pós 17 anos, então o MD achou que era adequado eh digamos assim, prestar a participação nesta terceira etapa, mas isso agente, enfim não consolidou

⁷⁵. Vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1EKaoUFOIaY>>. Acesso em: 26 nov. 2015. Ressalta-se que as informações não constam em nenhum documento oficial do programa. Elas fazem parte do conteúdo de vídeo da cerimônia de lançamento do programa e de informações obtidas através das entrevistas com os gestores ministeriais.

⁷⁶ Escalaremos que foram feitos contatos e conversas com representante do MD sobre o “Programa Atleta na Escola”, contudo a resposta oficial que recebemos em relação a entrevista para a pesquisa, era de que o MD, não tinha informações específicas sobre o programa, pois, sua participação foi restrita a concepção inicial e que o MD não chegou efetivamente a atuar no programa, pois este não avançou para a fase de treinamentos, onde sua participação aconteceria.

não avançou, ainda, porque estamos aí consolidando ainda a primeira etapa, precisando avançar para a segunda etapa (sic) (GESTOR 1 - ME).

A participação do ME aconteceu por meio da Secretaria Nacional de Esporte de Alto Rendimento (SNEAR), mais especificamente, da Diretoria de Esporte de Base e Alto Rendimento. Foi um dos responsáveis por estruturar o programa, participando desde a concepção inicial, teve a função de organizar as modalidades, formular os boletins que regulamentaram as competições e a definir dos modelos de provas que seriam implantadas. Para isso, contou com o auxílio das Confederações Esportivas contempladas pelo programa.

Sob a responsabilidade do ME, estaria à segunda etapa do programa diretamente relacionada ao desenvolvimento dos talentos detectados. Os alunos/atletas com potencial esportivo deveriam ser encaminhados para os núcleos de atendimento, os chamados Núcleos de Iniciação Esportiva (NIE)⁷⁷, acompanhados pelo ME.

Já o MEC é tido como principal órgão à frente do programa, principalmente na sua fase inicial, a etapa escolar. Através da Secretaria de Educação Básica (SEB), foi realizada à articulação direta com as escolas em todo o território nacional.

O MEC foi o responsável pelo repasse de recursos para a realização das competições nas escolas públicas e privadas em todos os níveis Estaduais, Municipais e no DF. Os recursos foram distribuídos por intermédio do PDDE, operacionalizado pelo FNDE.

(22) Então qual a participação do MEC nisso? O MEC, como ele tem um sistema que se direcionava para a escola, ele tem um sistema chamado SIMEC que tem o PDDE Interativo – Programa Dinheiro Direto na Escola. O que, que isso possibilita? Uma articulação direta com a escola. Então, nos tínhamos uma relação muito rápida de repassar o recurso, de fazer a interlocução com as escolas. E claro que não poderia deixar as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação porque as escolas fazem parte da Rede delas. E então, foi a opção do Programa foi escolher que MEC fizesse o sistema, montasse o sistema de gerenciamento, de como vai se relacionar, com as modalidades, como vai repassar o recurso, que fizesse essa comunicação. A escola seria nossa responsabilidade! Que é o metier do MEC. (sic) (GESTOR - MEC).

A gestão do “Programa Atleta na Escola” sob uma análise das relações institucionais poderia ser classificado como uma articulação horizontal por envolver órgãos de mesma instância, no caso específico, em nível Federal, a participação dos Ministérios da Educação e

⁷⁷ Locais com infraestrutura esportiva específica, equipamentos adequados e treinadores qualificados para o desenvolvimento do jovem talento oriundo da escola, articulando parceria entre prefeituras, confederações esportivas e governo federal. Os NIE poderiam se desenvolver em: Centro de Iniciação ao Esporte (CIE), Clubes, Pistas de Atletismo da Rede Nacional de Treinamento, Complexos Multiesportivos, Outras Instalações.

do Esporte. Em relação à participação dos ministérios envolvidos, destaca-se a resposta obtida por meio da Lei de Acesso a Informação, através do seu sistema⁷⁸:

Cabe também ao MEC e ME a coordenação e tomada de decisões sobre todas as etapas abrangentes do programa e interações intersetoriais que possam beneficiar a melhoria do mesmo (E-SIC - SEB/MEC, 2015).

As falas a respeito do processo de divulgação do programa revelam traços dessa articulação:

(23) Na relação ME, MEC o que aconteceu foi o seguinte: O ME aparece com essa ideia, trabalha a ideia e atrai o MEC para essa ideia, da à base conceitual para o desenvolvimento da ideia. O MEC financia e divulga, junto com o ME essa história, através de propaganda na televisão, na internet, no radio, no jornal, na revista (GESTOR 01 - ME).

Observa-se que a participação dos Entes Federados foi delimitada pela formalidade institucional. Sua execução estaria de acordo como os preceitos da descentralização.

Art. 4º O FNDE, para operacionalizar os repasses previstos nesta Resolução, contará com as parcerias da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), dos Governos Estaduais e Municipais e do Distrito Federal (Entidades Executoras - EEx) e das UEx de escolas públicas [...] (RESOLUÇÃO CD/FNDE n.º 11, 2013).

Verifica-se que a participação dos Estados e Municípios através de suas Secretarias de Educação cumprem no programa, apenas um papel administrativo, que se restringe à adesão ao Sistema do MEC, o SIMEC e consequente ao PDDE. Dessa forma a descentralização presente no “Programa Atleta na Escola” aconteceu, ou seja, marcada pela centralidade do Governo Federal induzindo e financiando as ações.

Diante da pergunta se na prática o programa era visto como uma política intersetorial, obteve-se a como resposta: “Olha! Era para ser” (Gestor - MEC). Ainda que se tenha construído uma articulação que envolveu planejamento, definição de responsabilidades, a utilização de recursos técnicos (SIMEC) e a definição das fontes de financiamento, na realidade, a intersetorialidade presente no programa aconteceu em nível formal.

Sob o ponto de vista institucional o “Programa Atleta na Escola” não teve espaço e nem poder de se consolidar como uma política intersetorial. Não existiu a formação de um comitê gestor, as ações ficaram concentradas na pessoa dos agentes, então responsáveis por estruturar o programa.

⁷⁸ Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (E-SIC), disponibilizado em conformidade com a Lei nº 12.527/2011. Foram realizadas três consultas ao sistema, sendo duas perante o FNDE e a uma SEB/MEC, entre o período de abril de 2015 e maio de 2016, a fim de obter informações sobre o programa.

Através das entrevistas pode-se perceber que a relação construída entre os dois órgãos, relacionada especificamente ao “Programa Atleta na Escola”, teve como fator preponderante o interesse e a atuação pessoal dos dois gestores designados para gerir o programa. A fala do gestor sobre a sua atuação diante do programa reafirma tal percepção:

(24) [...] hoje eu sou mais um ponto de articulador, como eu conhecia algumas áreas do MEC, eu trago isso para o Programa, para cooperar, junto com o ME (GESTOR - MEC).

A interlocução entre as políticas de Educação e Esporte e sua natureza intersetorial, muitas vezes são enfatizadas, sob o ponto de vista formal. A fim de exemplificar tal compreensão, cita-se a análise do “Programa Esporte da Escola”⁷⁹ realizada por Reis (2015), na qual o autor ressalta a iniciativa de aproximação entre MEC e o ME na operacionalização do programa.

No que se refere principalmente à definição de responsabilidades, para Reis (2015) apresenta-se como um passo significativo no sentido de ampliar e qualificar as políticas esportivas implantadas nas escolas, entretanto, aponta que essa natureza muitas vezes é superestimada.

A importância de ações intersetoriais é destacada por Reis (2015), como uma possibilidade de superar a ótica fragmentada que caracteriza a grande parte das políticas esportivas brasileiras. Ele reconhece a disposição para a construção de novas práticas num campo hegemônico por ações setorializadas e ressalta os avanços da parceria entre o MEC e o ME, especialmente àqueles relacionados às iniciativas em favor da articulação de suas agendas e da elaboração de projetos que congregam eixos de integração.

Entre os limites dessa relação intersetorial encontra-se a distribuição de funções. Uma prática comum é a mera transferência de responsabilidade. Nesse caso específico, tanto a formação dos recursos humanos e quanto à elaboração do material didático a serem utilizados, foram delegados ao ME. O MEC ao invés de participar e contribuir sobre o ponto de vista pedagógico limitou suas ações ao agenciamento e a transferência de recursos (REIS, 2015, p.151).

Corroborando-se de sua análise e enfatiza-se que não basta delimitar as responsabilidades das instituições, dos Entes Federativos, no que cerne a concepção das políticas e programas. A gestão com natureza intersetorial supõe a complementariedade entre os setores, tendo a

⁷⁹ Em 2011, houve a integração e reconfiguração entre os PST e o Mais Educação, passando a se chamar Esporte da Escola, conforme o Manual de Orientações (2013).

disposição os melhores recursos técnicos e operacionais para que esta se efetive na prática, principalmente na execução e na avaliação das ações, sempre no sentido de garantir e ampliar os direitos.

Ainda que desenvolvam ações em conjunto, um dos fatores que limitam a perspectiva intersetorial de políticas esportivas a nível escolar, está relacionada à falta de um conceito comum em relação concepção de esporte no âmbito dos Ministérios.

A visão Ministerial sobre o esporte escolar e os programas e políticas relacionados ao esporte educacional caminham em direção, que se não são opostas, podem ser entendidas como conflitantes, a partir da concepção de esporte a ser desenvolvido na escola.

Enquanto, as políticas de esporte educacional, como, o “PST” e o “Esporte da Escola”, se desenvolveram direcionados para o processo de escolarização das práticas corporais, sob uma perspectiva de formação, considerando princípios pedagógicos, metodológicos que orientaram a intervenção.

O desenvolvimento de um programa com as características do “Programa Atleta na Escola”, voltado ao esporte escolar, com foco sobre a competição esportiva, parece um anacronismo, em relação à linha conceitual das políticas de esporte que vinham sendo implantadas.

Os conflitos que ficam claro no depoimento do Gestor do MEC, ao revelar o contexto de uma reunião, no qual participavam tanto representantes do MEC quanto do ME.

(25) [...] representante do ME, em Pernambuco, foi lá e falou do Programa [Mais Educação] e falou que ela era contrária a prática do esporte [competição] na escola. E ai eu falei (oh gente, o que é isso o Governo falando duas coisas diferentes!). Eu vou lá e defendo! Ai eu liguei para cá, para o ME e falei para ele para o [Gestor 01–ME]. Olha vou contestar o que a sua colega ai está falando. Por que eu estou gerenciando um programa [Atleta na Escola] que vocês estão com conosco! Vocês tem que se entender ai. Como é que vocês veem? Mas eu sei dessa dificuldade que o andar de baixo, não fala com o andar de cima, nem a sala daqui, fala com a sala de lá. Aqui também é assim! Todo mundo é assim! Isso agente precisa, e eh o que eu tenho dito para todo mundo. Nós estamos aprendendo. Nós e o ME a compartilhar e a trabalhar em conjunto, e que isso sirva de exemplo para as Secretarias Estaduais e Municipais. Não é! Porque o esporte às vezes não fala com a educação. (sic) (GESTOR - MEC).

A intersetorialidade pode significar um avanço em termos de gestão de políticas públicas, desde que sua estruturação não fique restrita a conjugação de agendas, com a finalidade de otimizar recursos. A intersetorialidade pode ser um importante nos mecanismos de participação popular desde a concepção até a fiscalização de políticas e programas. Todavia, essa participação precisa ser efetivada.

O que não aconteceu em relação ao “Programa Atleta na Escola”, visto que ele foi implantado em regime de urgência, não houve discussão prévia sobre o programa, seu formato, sua diretrizes, forma de participação, demandas dos interessados, ou mesmo levantamentos e pesquisas sobre os anseios e necessidades relacionadas ao esporte escolar, com professores, gestores responsáveis pela linha de frente na implantação do programa.

O depoimento sobre o processo de lançamento do programa e a dificuldade relatada por algumas escolas em operacionalizar a plataforma de inscrição dele, reforçam tal impressão:

(26) A coisa quando acontece em cima da hora, sem um planejamento prévio, sem uma consulta prévia, tende a ter essas dificuldades. Então, foi isso o que aconteceu. Nós ficamos sabendo em cima da hora que isso ia acontecer. Os verdadeiros agentes que estão atuando dentro do esporte escolar, tomaram conhecimento depois que a plataforma foi lançada, nos não tivemos, até agora um espaço para dar opinião para saber se está certo ou se está errado. Em alguns eventos nos botamos isso para os gestores, mas até agora não fomos ouvidos diretamente. E cara quando a coisa começa de certa forma errada ela tende a ter essas dificuldades. (sic) (GESTOR - CEFDESC).

Nesse sentido, critica-se a forma como o programa foi concebido. O “Programa Atleta na Escola” seguiu os moldes da velha política, em sua concepção e em seu formato. Pois foram definidos com resquícios do personalismo, como mais uma política que surge pelo alto, a partir de uma demanda pontual, com vistas a atender ao setor hegemônico e a sua necessidade de renovação.

Sobre a forma de controle e fiscalização, a Resolução CD/FNDE nº 11, de 2013, determina que as UEx assegurem o livre acesso às suas dependências aos representantes da SEB/MEC, do FNDE, do Tribunal de Contas da União (TCU), do Sistema de Controle Interno do Poder Executivo Federal e do Ministério Público, prestando-lhes esclarecimentos e disponibilizando os documentos requeridos, quando em missão de acompanhamento, fiscalização e auditoria.

A segunda fase do “Programa Atleta na Escola” era baseada nos Centros de Iniciação Esportiva (CIE), desenvolvidos sob o argumento de que não existiria um caminho institucionalizado que oportunizasse o desenvolvimento de jovens talentos, em grande escala.

O ME desenvolveu a concepção do CIE no âmbito da segunda etapa do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). De acordo com informações do Departamento de Infraestrutura do Esporte/SNEAR e do sítio oficial CIE⁸⁰ foram selecionados 285 projetos de

⁸⁰ Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/index.php/cie>>. Acesso em: 26 abr. 2016

construção de CIE, destes 39 receberam autorização de início das obras e até a presente data, não possuem obras concluídas.

O objetivo inicial de ampliar a oferta de infraestrutura de equipamento público esportivo qualificado, incentivando a iniciação esportiva em territórios de vulnerabilidade social. Ao ser estabelecida a parceria com o “Programa Atleta na Escola” o foco seria voltado para elevar o nível da base esportiva nacional; aumentar o acesso de jovens talentos à infraestrutura esportiva e ao treinamento de qualidade; bem como articular os diferentes atores responsáveis por promover o desenvolvimento dos atletas.

Questionamentos a respeito das fases do programa e seus possíveis desdobramentos revelam os interesses olímpicos por trás do programa:

(27) [...] o programa ele tem duas etapas. E nos estamos falando só de uma etapa, e você vê que segurar uma etapa funcionando é complicado. Das duas era a mais fácil, mas mesmo assim, não é simples. E ela tem um movimento colossal para fazer, e vem fazendo, pelos números que a gente tem obtido, mas isso é primeira etapa. [...] a importância de botar a segunda etapa do programa para andar. Como resultado dessa ação e se o Brasil da conta de operar isso dessa forma ampliar isso como precisa ser ampliado, eu posso aqui vislumbrar um futuro em que o Brasil possa vir a se tornar uma potência esportiva nos Esportes Olímpicos e Paralímpicos (sic) (Gestor 1 - ME).

Reis *et al.* (2015) considera que o “Programa Atleta na Escola” é uma política que se inscreve no âmbito da ambição olímpica do governo brasileiro, sob a alegação a de viabilizar o desenvolvimento do esporte nacional, a partir do incremento das políticas esportivas educacionais.

Assim, ao avaliar as ações propostas inicialmente pelo “Programa Atleta na Escola” verifica-se que a primeira ação relacionada às competições escolares em seus diversos níveis, não chegou a se consolidar e está suspenso. A segunda ação relacionada ao CIE não aconteceu, os CIE ainda estão em fase de construção e a possibilidade de interlocução com o programa, se ele ainda existir, quando os centros ficarem prontos é uma incógnita.

A forma como o “Programa Atleta na Escola” se insere no campo das políticas esportivas alinhadas a Educação reflete os velhos traços de uma política de ocasião, com interesse na repercussão que possa obter através da política. Suas fragilidades ficam expostas, como uma política a deriva que não atende nem ao Esporte e nem a Educação. Conforme a fala revela:

(28) Aquele dinheiro que é pouco, o programa não é caro, eu acho um programa que é realmente um programa barato que dá um resultado excelente na hora de incentivar a fazer a competição. Ele não é um programa de treinamento. Ele não é na fase que

está ele vai ser de treinamento quando ele passar para a segunda fase. Ele não é de formação, para isso tem outros programas, sendo feito nos Estados e Municípios. (sic) (GESTOR - MEC).

Seu tempo limitado de execução explicita a descontinuidade das políticas públicas esportivas a nível educacional. Os motivos que levaram à sua suspensão, “fim” podem ser analisados sobre dois prismas.

O primeiro, considera que o programa reflete o contexto político marcado pela pequena política. Formulado a partir dos interesses do setor hegemônico, conservador, implementado sob a influência do personalismo, pautado por uma concepção de esporte alheia a concepção de esporte que vinha sendo desenvolvida nos programas destinados ao esporte educacional, ainda que explicitamente voltado ao esporte escolar (competições escolares) não possui interlocução com outros programas. Sua fragilidade se reflete inclusive na incógnita que se transformou sua possível continuidade.

O segundo, considera essencialmente a falta de recursos financeiros (oficialmente o programa está à espera de recursos). Diretamente afetado pela conjuntura econômica, e o agravamento da crise a partir de 2014, as verbas disponíveis para a execução da etapa escolar do programa foram suspensas, em razão do contingenciamento de recursos⁸¹ que afetou o Governo Federal desde então.

A estagnação da economia, a diminuição de ações do setor produtivo, os prenúncios de diminuição do emprego e algumas medidas diretamente relacionadas ao chamado ajuste econômico configuram um quadro de incertezas e expectativas quanto à continuidade de programas, ações e políticas.

Em relação contexto socioeconômico e político brasileiro, Singer (2015) faz uma análise do Governo Dilma, revela que entre os anos de 2011 e 2012, houve uma inflexão da política econômica, no sentido de tentar modificar o chamado tripé macroeconômico neoliberal. Através de medidas em prol da indústria, tais como, a redução da taxa de juros, a desvalorização do real, controle cambial, além, da continuidade nos investimentos públicos, planejava-se manter o plano de crescimento e distribuição de renda, herdados do governo Lula.

Porém o processo denominado por Singer (2015) de “ensaio desenvolvimentista” teria falhado. Ao invés de crescer, os investimentos caíram, houve aumento de inflação e das

⁸¹ O Governo Federal decidiu contingenciar R\$ 69,946 bilhões do Orçamento Geral da União como parte do esforço fiscal para equilibrar as contas públicas do país O objetivo do governo é atingir a meta de superávit primário de 1,2% do Produto Interno Bruto (PIB) neste ano [2015]. O MEC teve corte de R\$ 9,42 bilhão. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2015-05/cottingencimento-de-r-ajudara-governo-atingir-12-de-superavit-em-2015>>. Acesso em: 29 maio 2016.

incertezas e especulações no mercado financeiro. Os anos de 2013 e 2014 teriam sido “híbridos” do ponto de vista político. Ao mesmo tempo, que se teriam implantado políticas desenvolvimentistas, através das desonerações da folha de pagamentos (uma reivindicação do setor industrial, para aumentar a competitividade da indústria brasileira, a médio e longo prazo), houve reflexos sobre os trabalhadores, especialmente na previdência⁸².

Alves (2014) considera que o Governo Dilma sofre os efeitos dos limites do neodesenvolvimentismo, que ficaram explícitos a partir da conjuntura econômica mundial afetada pela crise financeira de 2008, que abalou diretamente o mercado de *commodities* que era um dos pilares do chamado neodesenvolvimento.

O Governo Dilma teria se colocado diante de um cenário, no qual a política econômica foi marcada em 2015, por baixos índices de crescimento (PIB negativo de 3,8 e inflação 10,67%, além de crescentes níveis de desemprego. Por outro lado, ainda que tenha implantado diversas medidas no sentido de afetar os interesses da classe trabalhadora, manteve em parte os gastos públicos com programas sociais, incomodando os setores da ortodoxia neoliberal não apenas ligados ao capital financeiro, mas a grande burguesia interna que exigia o ajuste fiscal (ALVES, 2014).

Ao refletir sobre as políticas sociais e suas condicionantes econômicas, percebe-se forte influência do sistema capitalista como um todo. Medidas econômicas são implantadas em consonância com uma economia globalizada, estando desse modo a mercê do mercado financeiro e do capital especulativo.

Sob o viés político a crise tomou proporções que afetam as bases democráticas. O desencadear dos acontecimentos pós eleições de 2014, culminaram em um processo de desgaste e perda da governabilidade.

Governabilidade entendida conforme Nogueira (2014), como a montagem de uma operação política que pudesse ampliar, legitimar e dar representatividade à Presidência, e assim, capacidade de sustentação ao governo e condições para que ele coordenasse um novo ciclo democrático no país.

⁸² “Em resposta à pressão do mercado financeiro, no dia 29 de dezembro de 2014, o governo brasileiro anunciou medidas duras e restritivas de direitos que atingem fortemente os trabalhadores. Tais medidas foram impostas autoritariamente, sem qualquer diálogo com a sociedade, por meio de Medidas Provisórias (nº 664 e nº 665), publicadas em edição extra do Diário Oficial da União no dia 30 de dezembro. Sob a alegação de ‘corrigir distorções’, ‘aumentar a transparência’, ‘reduzir despesas’ e ‘assegurar a sustentabilidade do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e da previdência social’, mudanças profundas foram realizadas na pensão por morte, auxílio-doença, aposentadoria por invalidez, auxílio-reclusão, abono salarial, seguro-desemprego e seguro-defeso”. (SALVADOR, SILVA, 2015) Disponível em: <<http://plataformapoliticasocial.com.br/fundo-publico-e-as-medidas-provisorias-664-e-665-a-contrarreforma-da-previdencia-em-curso/>>. Acesso em 07 maio 2016.

A construção dessa governabilidade falhou. Ao ser construída sob a ótica da coalizão parlamentar sustentada em concessão de cargos públicos, em consonância com interesses político partidário envolvendo financiamento de campanhas, revelaram a fragilidade de um modelo de política nacional, que não é novo. Ressoam na atualidade, as bases da história da política brasileira marcada por práticas oligárquicas, coronelistas e conservadoras, ainda que às custas da democracia.

Após a análise do “Programa Atleta na Escola” a nível nacional, situando dentro da política esportiva nacional, verificando suas articulações e especificidades de seu processo de formulação, implantação, execução, considerando as perspectivas do modelo de análise proposto, passa-se ao último capítulo deste trabalho, cujo objetivo é verificar a sua materialidade na ponta, na escola.

Capítulo 4 - PROGRAMA ATLETA NA ESCOLA, SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO FÍSICA NO DISTRITO FEDERAL

Neste capítulo o foco recai sobre a relação entre o “Programa Atleta na Escola” e a instituição de ensino, escola. A intenção é verticalizar a análise sob a perspectiva de como o programa se materializa na prática, no cotidiano da escola. Para isso, em virtude dos vínculos com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), procura-se conhecer a experiência de execução do Programa a partir da visão dos diretores de escolas e dos professores de Educação Física envolvidos.

Como uma pesquisa qualitativa, existe a compreensão que a mostra de sujeitos envolvidos na pesquisa não revela o todo em relação ao programa. Contudo, exemplifica algumas situações que envolvem a implantação de um programa a nível Federal, dentro de uma rede de ensino “Distrital” com todas as suas contradições e especificidades.

Inicialmente apresenta-se a SEDF como esta se estrutura e desenvolve seus programas relacionados ao esporte escolar. Em seguida aprofunda-se a análise sobre como a experiência do “Programa Atleta na Escola” se desenvolveu no DF. Seguindo o mesmo norte de análise a nível nacional, apresenta-se os dados relativos à abrangência, ao financiamento e a gestão do programa. Para fundamentar a discussão utiliza-se os conteúdos extraídos das entrevistas realizadas com o gestor da Coordenação de Educação Física e Desporto Escolar (CEFDESC)⁸³, com os professores e os diretores das unidades de ensino que implementaram o programa no DF. Além do documentos que balizam o programa e a SEDF, mais especificamente seu Projeto Político Pedagógico PPP - Carlos Mota e o Currículo em Movimento.

Adverte-se que não se trata de uma análise de currículo. A intenção é discutir as questões relativas à experiência do “Programa Atleta na Escola” no âmbito do DF, sua relação com a Esporte Escolar (projetos locais como projeto Centro de Iniciação Desportiva (CID) e os Jogos Escolares do Distrito Federal (JEDF)) e a Educação Física escolar. Nesse sentido espera-se contribuir para o debate, que não fica restrito às análises teóricas, mas que encontra ressonância na prática docente, ultrapassando a fronteira do senso comum, alcançando o debate acadêmico.

⁸³ A CEFDESC foi extinta pelo Decreto nº 36.828 de 23/10/2015, suas atribuições foram incorporadas à Gerência de Educação Física e Desporto Escolar, como parte da política de contingenciamento do Governo do Distrito Federal (GDF). As informações e dados que permeiam estudo referente à Educação Física ao “Programa Atleta na Escola” no DF foram obtidas com o gestor da CEFDESC que foi o responsável por acompanhar a implementação desde 2013. Mesmo com sua extinção, manter-se a no trabalho a referência a CEFDESC.

4.1 A Educação Física e o Esporte Escolar no Distrito Federal

Antes de abordar determinantes do “Programa Atleta na Escola” no contexto da rede pública de ensino do DF. Considera-se importante esclarecer as bases da organização escolar do DF, em especial da Educação Física escolar. Nesse sentido procura-se verificar como se organiza a realidade tanto a Educação, quanto a Educação Física do DF. Bem como, se articulam os programas e projetos locais desenvolvidos no contexto esportivo.

As políticas e ações no âmbito do DF são regulamentadas e organizadas com base na Lei Orgânica do Distrito Federal (LODF), de 1993 especificamente seu Capítulo IV, trata da Educação, da Cultura e do Desporto.

Destaca-se seu Art. 233 que trata da Educação e da Educação Física. Logo no *caput* do Art. 233 existe uma perspectiva de Educação que considera o ser de forma integral. Em diversos parágrafos existe a referência a Educação Física, e sua relação com a escola, à formação dos professores e a estrutura necessária à prática esportiva a partir do ensino formal.

Art. 233. A educação é direito de todos e deve compreender as áreas cognitiva, afetivo-social e físico-motora.

§ 1º A educação física e a educação artística são disciplinas curriculares obrigatórias, ministradas de forma teórica e prática em todos os níveis de ensino da rede escolar.

§ 2º É dever do Poder Público garantir as condições necessárias à prática de educação física curricular, ministrada por professor licenciado em educação física e ajustada a necessidades de cada faixa etária e condições da população escolar.

§ 3º Será estimulada a criação de turmas especiais a fim de preparar alunos que demonstrem aptidão e talento para o esporte de competição.

§ 4º O Poder Público, por intermédio de seus órgãos competentes, somente pode conceder autorização de funcionamento, a partir do ensino fundamental, a escolas que apresentem instalações para prática de educação física e desporto.

§ 5º É livre, nos termos da lei, o acesso da comunidade a instalações esportivas das instituições de ensino da rede pública do Distrito Federal, com a orientação de professores de educação física, em horários e dias que não prejudiquem a prática pedagógica regular de cada instituição de ensino.

(Grifos da autora).

Outros artigos como 254 e 255 da LODF apontam o dever do DF como fomentador de práticas esportivas formais e não formais, como incentivo a educação, promoção social, integração sociocultural e preservação da saúde física e mental do cidadão. Além de indicar a prioridade do Poder Público deve ser direcionada ao desporto educacional, e em casos específicos ao desporto de alto rendimento, semelhante ao que é indicado pela CF (1988).

O Sistema de Ensino Público do Distrito Federal é organizado com base na Gestão Democrática. Sua finalidade e princípios estão dispostos na Lei n.º 4.751 de 2012:

Art.2º A gestão democrática da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, cuja finalidade é garantir a centralidade da escola no sistema e seu caráter público quanto ao financiamento, à gestão e à destinação, observará os seguintes princípios:

I – participação da comunidade escolar na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados, e na eleição de diretor e vice-diretor da unidade escolar;

II – respeito à pluralidade, à diversidade, ao caráter laico da escola pública e aos direitos humanos em todas as instâncias da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal;

III – autonomia das unidades escolares, nos termos da legislação, nos aspectos pedagógicos, administrativos e de gestão financeira;

IV – transparência da gestão da Rede Pública de Ensino, em todos os seus níveis, nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros;

V – garantia de qualidade social, traduzida pela busca constante do pleno desenvolvimento da pessoa, do preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho;

VI – democratização das relações pedagógicas e de trabalho e criação de ambiente seguro e propício ao aprendizado e à construção do conhecimento;

VII – valorização do profissional da educação.

A Lei n.º 4.751/2012 organiza a Gestão Democrática, estabelece seus fundamentos. Entre seus destaques está a autonomia da escola. Essa autonomia se estende ao campo pedagógico (formulando e implantando seu próprio Projeto Político Pedagógico), ao campo administrativo (desde a formulação, aprovação e implementação do plano de gestão, até a redefinição de calendários de quando da reposição de aulas, até a o gerenciamento de recursos oriundos da descentralização financeira⁸⁴), e ao campo financeiro (autonomia da gestão financeira, através de suas UEx).

Nesse processo democrático de gestão democrática, os mecanismos de participação contam com Órgãos Colegiados (Conferência e Fóruns Distritais de Educação; Conselho de Educação do Distrito Federal; Conselho Escolar, Assembleia Escolar, Grêmio Estudantil), e da própria direção da unidade escolar que é escolhida através de um processo eleitoral, onde é eleita a equipe gestora (diretor, vice-diretor, supervisor pedagógico e chefe de secretaria).

Nesse complexo que envolve a administração escolar destaca-se o papel desempenhado pelo Conselho Escolar, definido entre os Art. 24 - 34 da Lei n.º 4.751/2012. Cada instituição elege o seu conselho escolar, que é representativo de todos os segmentos que formam a comunidade escolar (pais, professores, equipe gestora, servidores da carreira assistência e estudantes).

⁸⁴ Programa de Descentralização Administrativa e Financeira (PDAF) implantado em 2007. Estabelece que escolas, coordenações regionais de ensino e alguns projetos pedagógicos da rede pública de ensino são financeiramente autônomos. Os valores são estabelecidos nos termos do projeto político-pedagógico e planos de trabalho de cada unidade executora – nomenclatura dada aos destinatários — geralmente caixas escolares ou associações de pais e mestres, entidades criadas para dar apoio às atividades escolares (PORTARIA Nº 134, DE 14 DE SETEMBRO DE 2012).

Dentre as atribuições que competem ao Conselho Escolar estão: analisar, modificar e aprovar o plano administrativo anual, apresentado pela direção da unidade de ensino, referente à programação e aplicação de recursos destinados a manutenção e conservação da escola. Divulgar periódica e sistematicamente as informações referentes ao uso dos recursos financeiros, a qualidade dos serviços prestados e aos resultados obtidos. Além de analisar e avaliar os projetos desenvolvidos. Ao conselho, cabe ainda, debater os indicadores escolares de rendimento, evasão e repetência e além de propor estratégias que assegurem aprendizagem significativa para todos.

Sobre a atuação do conselho escolar os diretores são unânimes em afirmar que são atuantes e se reúnem com regularidade. Destacam a sua importância, principalmente no sentido de respaldar as decisões tomadas em conjunto.

(29) O conselho ele é deliberativo, e a gente sabe da importância do conselho dentro da escola. O conselho ele nos respalda, nos da garantia, de todas as ações que a gente toma enquanto gestores, então quando a gente esta amparado no conselho a gente tem segurança de colocar as coisas em prática. Porque ele é formado por pais, alunos, professores, então todas as pessoas que fazem parte desse conjunto da comunidade escolar estão com a gente nesse momento (sic) (DIRETOR 4).

Contudo, também revelam as dificuldades relacionadas à participação voluntária no conselho, a atuação do mesmo, comenta:

(30) Eu vou ser bem sincero para você. A gente tem uma dificuldade imensa até de escolher os membros do conselho escolar. A gente praticamente implora. [...] Quando a gente é questionado sobre isso [administração dos recursos financeiros] geralmente é por motivos que não tem nada a ver com ajudar a escola. É mais por motivos particulares, a pessoa esta querendo questionar, ou alguém que esta querendo ser candidato tá questionando onde você esta usando o dinheiro. Ninguém fala em pensamento de ah! Eu quero uma escola melhor! (sic) (DIRETOR 2).

Através desse depoimento pode-se problematizar sobre a importância dos mecanismos participação democrática. Ainda que, vícios e limites marquem a democracia brasileira, ela se faz presentes, e precisa ser valorizada na prática cotidiana. Nesse sentido é mister a importância de um processo educativo que considere a formação de uma consciência política, que ultrapasse objetivos personalistas e alcancem o interesse comum. Assim, “[...] não se constrói uma gestão democrática com partícipes passivos. Os desafios e obstáculos são grandes, inclusive nas outras estruturas do sistema que estão fora da escola” (DF, 2012a, p.114- 115).

Sob o ponto de vista formal, a forma como se organiza e se estrutura a SEDF, seus mecanismos de gestão democrática, de descentralização dos recursos, poderiam ser

considerados avanços, no sentido da valorização sistema de ensino. Todavia, a cada ano, se agrava a perspectiva de perdas de direitos e benefícios conquistados pelos profissionais de Educação do DF.

Como exemplo, pode-se citar a demora em se liberar os professores, para exercerem a coordenação pedagógica. Fato que tem se repetido a cada início de ano letivo, prejudicando o planejamento pedagógico⁸⁵. A desvalorização salarial dos professores da rede, e baixo nível de condições de trabalho relacionado a verbas para projetos, estrutura das escolas e segurança no ambiente escolar estão entre os motivos que levaram a greve que perdurou por 29 dias, em 2015.

Em relação à Educação no DF e o contexto do ano de 2015, o relato de um dos diretores sintetiza a realidade de um ano politicamente controverso. Imerso em uma conjuntura de sucessão governamental, contingenciamento de recursos e greve:

(31) Eu já esperava um pouco isso, toda vez que há uma mudança de governo, se pensa em implantar algumas coisas e não são bem aceitas. Existem oposições políticas que são muito forte dentro da SEDF, alguns partidários sindicais que tem essa luta sempre. Mas, a gente sabe que essa é uma luta política que nem sempre é possível. Então esse ano, foi tremendamente tumultuado. Nós tivemos um início de ano adiado, por falta de professor, porque o Governo não tinha como contratar, não sei o que. Quando a gente conseguiu regularizar a situação de professores, a gente não tinha professores disponíveis para trabalhar fora de sala, como coordenadores. Então, não existe! Não tem como você funcionar um colégio sem essa outra parte, administrativa, então a parte pedagógica sofre muito. No segundo semestre, quando a gente conseguiu normalizar, mais ou menos, essas duas áreas tanto pedagógica, quanto administrativa, e os alunos que chegam no colégio já estavam adaptados aos formatos que o colégio propôs. Nós tivemos essa greve que rachou o colégio (sic) (DIRETOR 5).

Sobre a dinâmica da escola, a sobrecarga de trabalho e a influência destes para a execução dos projetos e programas educacionais, a fala a seguir retrata as dificuldades do cotidiano escolar:

(32) [...] às vezes o pessoal até pensa assim: Ah! Mas é só entrar no computador e ver. É difícil, quando você entra no site para ver, para fazer inscrição, para ver como é feito, requer tempo. [...] A coisa é muito dinâmica na vida da escola. A gente está aqui conversando muito tranquilo hoje, mas, daqui a 5 minutos, está tendo que descer até para a Delegacia da Criança e do Adolescente por causa de algum caso de droga ou de violência. [...] Com a política que a gente está tendo hoje, no Distrito Federal, com a Educação, a gente não tem muita gente na parte pedagógica para

⁸⁵ “No ano passado [2015], o GDF já dava sinais de que iria prejudicar o projeto político-pedagógico das escolas ao reduzir o número de coordenadores pedagógicos e ao demorar a liberação deles. Este ano, a situação se agravou mais ainda: continuou com a política de redução do número de coordenadores pedagógicos por escolas e, mesmo com o número mínimo a que cada escola tem direito, o governo não liberou mais nenhum professor (a) para exercer essa função”. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/gdf-nao-libera-coordenadores-pedagogicos-e-prejudica-escola-publica>>. Acesso em: 26 abr.2016.

trabalhar, então, eu acabo fazendo duas, três funções dentro da escola, eu e todas as pessoas que participam da equipe de direção: vice diretor, coordenador, área pedagógica, o pessoal do disciplinar, a gente está se virando nos trinta. E aí fica meio complicado de saber como tocar esse projeto (sic) (DIRETOR 2).

A formação profissional também é uma das temáticas que apareceu nas entrevistas. De forma geral, revela-se uma preocupação com a qualidade dos cursos de formação dos professores de Educação Física. A preocupação com o nível das aulas de Educação Física e com a formação continuada disponibilizada pela SEDF:

(33) [...] caiu muito não só a qualidade da aula, mais também a qualidade do professor de Educação Física, a formação, nos últimos anos tem deixado muito a desejar. [...] É impressionante a baixa qualidade que está vindo das Universidades. É impressionante! E isso eu posso falar, eu estou falando na questão esportiva. De conhecimento do esporte, que não envolve só isso. Também, envolve a postura do professor na quadra, na condução dele, a forma como ele conduz aqueles meninos. [...] Claro que tem suas exceções, nos temos excelentes trabalhos dentro da escola pública e também da escola particular, que envolvem a prática esportiva e a aula de Educação Física, mas a maioria está muito a baixo daquilo que a gente imagina. Boa parte desses profissionais qualificados do DF está se aposentando, e a gente não está tendo renovação, não está tendo renovação e quando tem, não é uma renovação de qualidade. Você tem que trabalhar esse professor, você tem que oferecer cursos de capacitação, é uma dificuldade imensa, você hoje vai pular barreira dentro da EAPE⁸⁶, você tem que fazer curso de Psicologia da Educação, de libras. Nesse ano, e nos últimos 2, 3 anos que nós conseguimos colocar cursos⁸⁷ dentro na grade da EAPE (GESTOR - CEFDESC).

Na visão dos professores existe uma carência em relação à oferta de cursos específicos para a Educação Física escolar na SEDF. Ressaltam também, que a perspectiva de esporte desenvolvida no âmbito do “Programa Atleta na Escola”, demandaria especificidades e conhecimentos técnicos relativos às modalidades promovidas, contudo o programa não teria ofertado cursos de formação, ou orientações, que buscassem a qualificação dos professores envolvidos.

(34) Para a parte escolar, eu acho tudo muito fraco. Porque você quer colocar um projeto para trabalhar com atleta na escola, eu não sou acostumada a trabalhar com atletas, eu sou acostumada a trabalhar com alunos e com iniciação. Então para mim isso é tudo muito falho! (PROFESSOR 5).

Corroborar-se com as queixas realizadas pelos professores em relação à oferta de cursos, palestras formativas no âmbito escolar. Inclusive na perspectiva de renovar a prática

⁸⁶ EAPE – Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação - oferece cursos de menor duração, em diversas áreas específicas e transversais do currículo desenvolvido pela rede de ensino, além de coordenar e organizar eventos diversos, como seminários, jornadas e colóquios, entre outros, abertos à comunidade escolar.

⁸⁷ Em 2013, houve o Curso de Formação Continuada (FOCO) Esporte. Em 2015, foram realizados: Curso Educação Física Escolar: Intervenção e Conhecimento. Educação Física na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ambos através da EAPE.

docente, com novas metodologias, e práticas pedagógicas. Todavia, salienta-se que a SEDF oferece aos seus servidores, a possibilidade de afastamento remunerado para estudos⁸⁸. O que possibilita a qualificação de mestre e doutores em seus quadros ampliando assim a formação dos seus docentes.

A formação continuada e progressiva faz parte das concepções do “Projeto Político Pedagógico (PPP) Carlos Mota”, documento norteador dos Projetos Educacionais do DF, desde 2012. A formação contínua e progressiva, é vista como uma forma de preparar os profissionais da educação para o tempo presente e para o desenvolvimento humano, para a realização pessoal e profissional; para o protagonismo e para as ações democráticas.

O PPP Carlos Mota faz referência a Educação Física e o desporto como uma intervenção baseada na corporeidade, no movimento humano, no respeito aos valores regionais. Destaca a possibilidades de ser aplicada em todas as etapas e modalidades da educação básica do DF.

Entre os desafios que ele aponta para a Educação Física está à articulação da cultura corporal com demandas que se desenvolvem nas múltiplas dimensões da vida - social, econômica, afetiva, cognitiva etc. Nessa perspectiva, corpo e estética; esportivização; espetacularização e megaeventos esportivos; ludicidade; lazer estão os entre os temas que fazem parte da Educação Física (DF, 2012b, p. 57).

Entre as ações pretendidas (pela então, coordenação de Educação Física) a partir da perspectiva político pedagógica da SEDF, destacam-se: A criação do processo seletivo para professores do Centro Integrado de Educação Física (CIEF); A ampliação do atendimento aos estudantes da rede pública de ensino, por meio do CIEF, para atividades de iniciação e aperfeiçoamento desportivo; O aumento da participação dos estudantes da rede pública de ensino nos Jogos Escolares do Distrito Federal e nas Olimpíadas Escolares Nacionais; A reorganização das Orientações Pedagógicas dos Centros de Iniciação Desportivas (CID), a fim de fomentar o Desporto Educacional. A promoção de parceria com a UnB, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e a EAPE, formação continuada a todos os professores de Educação Física. (SEDF, 2012b, p. 59).

⁸⁸ Critérios definidos na Portaria nº 358 de 11 de novembro de 2005, publicada no DODF nº 215, de 14/11/2005. Semestralmente é aberto processo de inscrição.

A Educação no Distrito Federal (DF) está sistematizada no novo currículo - Currículo em Movimento da Educação Básica (2014)⁸⁹. Com base em concepções teóricas de natureza crítica, as bases do documento foram assim delimitadas:

O Currículo da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal fundamenta-se na Pedagogia Histórico-Crítica⁹⁰ e na Psicologia Histórico-Cultural, opção teórico-metodológica que se assenta em inúmeros fatores, sendo a realidade socioeconômica da população do Distrito Federal um deles. Isso porque o Currículo escolar não pode desconsiderar o contexto social, econômico e cultural dos estudantes. A democratização do acesso à escola para as classes populares requer que esta seja reinventada, tendo suas concepções e práticas refletidas e revisadas com vistas ao atendimento às necessidades formativas dos estudantes, grupo cada vez mais heterogêneo que adentra a escola pública do DF (DF, 2014, p. 30).

Ao analisá-lo em relação a suas bases teórico conceituais, no que diz respeito a Educação Física, percebe-se que ele se apoia na Concepção Crítico Superadora⁹¹. Assim como esta concepção o Currículo atual define que:

[...] a Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança e ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 2010, p. 33).

Como componente curricular a Educação Física no DF reflete o trato do conhecimento organizado, a partir da seleção e sistematização, de objetivos e do projeto de educação, onde seja explicitada: a relevância social, adequação às possibilidades sócio cognitivas de estudantes, contemporaneidade e simultaneidade de conteúdos como dados da realidade, sem preocupação em vencer etapas, mas com complementaridade de conhecimentos (DF, 2014).

Ao apontar a direção de um currículo considerado ampliado, e sua relação com a realidade Castellani Filho (2013) apresenta como se configuraria uma dinâmica curricular articulada em três eixos, a saber:

⁸⁹ O currículo foi elaborado ao longo do ano de 2013 e passou a vigorar em jan. 2014. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/educacao-df/curriculo-em-movimento.html>>. Acesso em: 05 jul. 2015.

⁹⁰ Principalmente através da obra de Demerval Saviani, ao tratar das Concepções de Filosofia da Educação, classificando-as dentro de três linhas mestras: Teorias Não críticas, Teorias Crítico-Reprodutivistas e Teorias Histórico-Críticas.

⁹¹ De acordo com esta concepção, a Pedagogia deve se dedicar, não somente sobre como ensinar, mas também sobre como adquirimos estes conhecimentos, valorizando a contextualização dos fatos e o resgate histórico. Apresenta caráter: diagnóstico (por pretender conhecer os dados da realidade, interpretá-los e emitir um juízo de valor); Judicativa (por julgar os elementos da sociedade a partir de uma ótica de classe); Teleológica (por buscar uma direção, numa perspectiva de classe social) (COLETIVO DE AUTORES, 2010). Em busca de se legitimar no campo acadêmico científico a Educação Física teria incorporado outras discussões, principalmente pedagógicas nas décadas de 1970 e 1980, quando diversos professores universitários em programas de pós-graduação, foram influenciadas pelas ciências humanas, principalmente a Sociologia e a Filosofia da Educação de orientação Marxista (BRACHT, 1999).

- Trato do conhecimento (seleção, organização e sistematização);
- Organização Escolar (definição do tempo e do espaço pedagógicos);
- Modelo de gestão escolar (centralizador ou participativo).

O modelo de gestão da SEDF segue preceitos da participação. Estendem-se as escolas acontece nos molde da chamada gestão democrática, em que toda a comunidade escolar pode participar do processo de elaboração do PPP da escola, no qual são traçadas as metas, missões, objetivos e projetos que serão desenvolvidos ao longo da gestão administrativa, que é escolhida democraticamente em um processo eleitoral. A forma como esse processo acontece tem forte influência da Concepção Crítico Superadora.

Sobre a visão do esporte presente no Currículo em Movimento, ressalta-se que esta é baseada na Concepção Crítico Superadora, como tal considera o indivíduo um ser integral, atuante na sociedade, definido culturalmente pelo ambiente em que está inserido.

O ensino da Educação Física a partir dessa perspectiva tem como alvo não somente o desenvolvimento das capacidades físicas inerentes ao indivíduo, mas também a realização de movimentos contextualizados num meio que respeite a cultura local e se desenvolva autonomia física, emocional, psicológicas, com liberdade e criticidade. Assim, o esporte educacional envolve a “construção de valores e atitudes capazes de gerar uma transformação positiva na realidade social” (DF, 2012b, p. 49).

As concepções em relação ao que se desenvolve na prática e na teoria também apontam para as dificuldades de se colocar o currículo “em movimento”. A perspectiva de um currículo próprio da rede, com o objetivo norteador dos conteúdos e metodologias a serem utilizadas, não significa necessariamente que seja adotado e desenvolvido na íntegra, por todas as escolas e professores.

(35) Aqui na escola nos temos 4 professores de Educação Física, dois de manhã e dois de tarde. Mas infelizmente a gente não consegue alinhar os conteúdos. Cada professor trabalha a sua maneira. Eu procuro trabalhar baseado no Currículo em Movimento. Eu procuro organizar os conteúdos por modalidades nos primeiros bimestres e nos últimos conforme as outras matérias do currículo, como jogos, como lutas, ginásticas. Assim, o que eu sinto falta na escola é de alinhar os conteúdos de Educação Física (sic) (PROFESSOR 2).

Existe uma discricionariedade na seleção dos conteúdos, que é influenciada pelas especificidades da comunidade escolar, a estrutura da escola, bem como da formação dos professores.

(36) Eu não vi tanta diferença assim, não! Assim, tem algumas coisas lá que eu acho que são mais difíceis de serem trabalhadas. E o que eu vi que mudou, ficou muito

parecido, é a parte de trabalhar circo, por exemplo. [...] Tem coisas que eles querem que você trabalhe que você não teve formação para isso, e não tem formação ao longo do tempo, porque quem acaba capacitando a gente ao decorrer do tempo é a EAPE, e não tem esse tipo de curso para nós! (sic) (PROFESSOR 5).

As contradições que acompanham Brasília em relação ao nível de renda e a estrutura da cidade são refletidas também na rede de ensino.

(37) Apesar de ser a favela, no meio do luxo, isso é muito legal, porque os alunos aqui são excelentes! Você não vê problema de desrespeito, você não vê aluno xingando professor, a relação entre eles é legal. Mas, de certa forma, eles sofrem um pouco com essa diferença social, porque acaba que eles querem ter as coisas, que eles não têm acesso!(PROFESSOR 5).

Enquanto a parte central, o Plano Piloto, conta com altíssima renda *per capita*, nível de escolaridade alto, e estrutura de escolas modelo. As RAs, que formam a periferia, refletem a realidade uma população de baixa renda, com nível de escolaridade menor e escolas precárias.

(38) Se a verba é X, tem que dividir em função da quantidade de alunos matriculado na regional. Não é vamos colocar tudo nas escolas do Plano, porque é o cartão postal de Brasília, e mostrar que a rede pública é linda maravilhosa, e deixar as Satélites com o que sobrar! (PROFESSOR 3).

Os depoimentos dos professores revelam contradições em relação e aos materiais disponíveis e à estrutura física das escolas. Enquanto, algumas escolas dispõem de quadra coberta, campo de futebol, pátio coberto, sala ambiente e investem em material. Outras existem problemas de falta de espaço, quadras precárias, e poucos recursos investidos na área de Educação Física:

(39) A Educação Física escolar é ótima! Essa escola tem muito material. Isso, eu só tenho que elogiar! Tem muito material, e se precisa de alguma coisa, é só falar, que normalmente compram rapidamente! (PROFESSOR 5).

(40) Especificamente, aqui na cidade do Gama, são raríssimas as escolas que tenham uma quadra coberta. É uma cidade já tradicional, tem 55 anos e tem poucas escolas que tem quadra coberta. Não tem material. A Educação Física não é valorizada (PROFESSOR 2).

De acordo com os pressupostos teóricos da DF (2014, p.31) para que se garanta os direitos educacionais, é necessário reconhecer as desigualdades relacionadas ao sistema público de ensino. A partir daí, priorizar a construção de um projeto educacional que contribua para a democratização dos saberes, garantindo a todos o direito à aprendizagem e à formação cidadã.

Sob a perspectiva dos professores e professoras que atua no “chão da quadra” a avaliação da Educação Física no DF envolve questões relacionadas à falta de estrutura, principalmente nas escolas localizadas nas cidades satélites. Problemas como a superlotação das salas de aula, a falta de materiais pedagógicos em quantidade adequada, assim, como o desinteresse pelas aulas, foram alguns dos problemas relatados que acabam afetando a atuação pedagógica e causando um processo de desgaste dos educadores.

A participação dos professores, seu comprometimento pessoal, em participar das questões escolares, e em especial as questões que envolvem a Educação Física, caminham no sentido da gestão democrática. No entanto, ao serem questionados se os professores participam do processo de decisão sobre a compra de materiais. Eles revelam que a participação deles é pequena, no sentido de elaborar uma lista de necessidades. Efetivamente não opinam sobre a qualidade dos materiais, quantidade, tipos de equipamentos pedagógicos, aliado a isso o fato de sua distribuição ficar a critério da direção da escola, fere aos preceitos dessa gestão democrática.

A respeito da visão dos professores sobre a organização e o contexto atual, da Educação Física no DF, destacam-se duas opiniões. A primeira reflete uma ideia recorrente de que este componente curricular passa por um momento de precariedade, tanto em relação à estrutura, como em relação à qualidade das aulas desenvolvidas. A segunda reflete sobre as confusões conceituais, e o resgate do esporte enquanto conteúdo a ser desenvolvido.

(41) Eu vejo de forma muito precária, [...] não tem investimento nenhum na Educação Física, é uma coisa meio abandonada. Eu acredito que seja um Estado fácil de gerenciar isso, porque é um Estado pequeno, tem verba Federal. Acho que falta um pouco de boa vontade com a Educação Física escolar daqui! Está meio abandonado, e profissionais bons têm vários, só que infelizmente a gente acaba ficando desestimulado com essa situação (sic) (PROFESSOR 2).

(42) Ela é muito complexa, nós temos várias vertentes do que é a Educação Física e do que seria o ideal da Educação Física. Já entra por esse termos. Nós temos os próprios termos da Educação Física. Nós temos Educação Física escolar, nos temos esporte escolar, então os próprios termos já se colocam em choque. Para mim a Educação Física engloba tudo. Ao meu ver, particularmente, existe uma inversão. Se tenta colocar que a Educação Física é movimento, é a formação do cidadão, ou são todos aqueles valores. Como se o esporte não trabalhasse esses valores. O contrário, eu acho que através do esporte a gente consegue chegar a isso tudo. Eu vejo dessa forma, a Educação Física deveria ser trabalhada, para mim, o esporte não pode está fora. E de certa maneira, parece que a Educação em Movimento não quer trabalhar o esporte, não quer trabalhar dessa forma. Tanto é que nos últimos dois anos, alguém percebeu isso, e tem feito um resgate, através de cursos dentro da Secretaria de Educação, para se voltar a trabalhar mais o esporte, para orientar os professores que o esporte ainda existe e pode ser trabalhada nas aulas de Educação Física. Eu vejo dessa forma, tem um choque muito grande entre essas vertentes, tem a Educação Física escolar e o esporte escolar (sic) (PROFESSOR 1).

Na fala percebe-se mais uma vez a preocupação do professor em relação à confusão conceitual que se faz tanto em relação ao esporte escolar, quanto ao esporte educacional, bem como em relação à Educação Física escolar.

O esporte escolar no âmbito da rede pública de ensino do DF encontra espaço em dois grandes projetos: O CID (Centro de Iniciação Esportiva) e os Jogos Escolares do Distrito Federal (JEDF).

O projeto CID foi criado em 1981 e atualmente conta com 147 polos de atuação, distribuídos em 14 RAs do DF. Tem como objetivo geral oportunizar aos alunos da Rede Pública de Ensino do DF o conhecimento técnico e tático de diferentes modalidades esportivas, buscando identificar diferentes aptidões e interesses e oportunizando a ampliação do processo de seleção e formação de futuros atletas (SEDF, 2012b, p. 1).

Ao longo dos anos o CID foi objeto de controvérsia no âmbito da SEDF, historicamente os professores lotados no projeto ficavam subordinados as CRE, ou a própria sede da SEDF. Muitos conseguiam fazer parte do projeto por meio de indicação política, não existia acompanhamento sobre as ações desenvolvidas, as atividades realizadas, os materiais utilizados.

Ainda sobre a tutela da CEFDESC, o CID passou por reformulação em 2012, foi criado processo seletivo para os projetos, sua orientação pedagógica do CID foi modificada em direção as diretrizes do “PPP Carlos Mota” e do “Currículo em Movimento”, criou-se mecanismos de financiamento via PDAF. Estabeleceu-se a vinculação do CID a uma unidade escolar, dessa forma ele passou a fazer parte do PPP da escola, orientado por sua realidade. A gestão do CID é realizada pelo professor.

(43) [...] Desde 20 anos atrás o CID sempre foi assim, era um cabide de empregos, muito dos professores eram colocados por políticos, não existia uma fiscalização, não existia uma prestação de contas, tinha CID que funcionava se quer sem uma lista de presença dos alunos, um diário para você prestar e relatar o que você estava fazendo. Hoje isso já é uma realidade diferente, todos eles tem acompanhamento, a coordenação acompanha, a coordenação visita, relatórios são entregues com frequência a gente acompanha a vida deles dentro da escola, fora da escola nas competições. Os CID's são obrigados a inscrever os seus alunos nos Jogos Escolares. Existe um acompanhamento. Tudo isso mudou inclusive pela forma de se conseguir um CID, Hoje você tem que passar por um processo seletivo, você passa por entrevista, é avaliado o seu currículo, o seu tempo de casa, hoje existem critérios para que o professor possa estar atuando no CID. Não é ainda o ideal! (sic) (GESTOR CEFDESC).

Em relação ao esporte escolar promovido na rede pública de ensino do DF observa-se algumas especificidades em relação às competições escolares. A nível escolar acontecem os jogos interclasses, festivais, gincanas. No âmbito das Regionais de Ensino (que envolvem

diversas Regiões Administrativas do DF) acontecem os Jogos das Regionais de Ensino⁹². Segundo dados da CEFDESC envolvem cerca de 18 mil alunos. Em nível de DF acontecem os Jogos Escolares do Distrito Federal (JEDF).

Os jogos internos nas unidades escolares foram apontados como um dos principais eventos no ambiente escolar. Com exceção de uma das escolas, as outras quatro pesquisadas apresentavam as competições previstas em seus PPP. O formato de execução varia de escola para escola, de acordo com a estrutura, a verba e o calendário de atividades. Em relação às modalidades promovidas existe a predominância do futsal, queimada e tênis de mesa. O nível de participação dos alunos é restrito a vivência seja como “atletas”, seja como torcida, eles não participam da organização dos jogos, esta fica sob a responsabilidade única dos professores de EF, com a colaboração da equipe gestora e dos professores das outras disciplinas, que nem sempre tem uma participação efetiva.

Os Jogos das Regionais Ensino são organizados seguindo os moldes do JEDF. Não existe obrigatoriedade de participar dos jogos regionais para participar do JEDF. Os relatos apontam que muitas escolas optavam por disputar apenas os Jogos Regionais, em função das dificuldades deslocamento para a disputa dos Jogos. Situação que vem se modificando nos últimos três anos em função de mudanças na organização dos JEDF.

Os JEDF são a principal competição esportiva escolar do DF. Ao longo dos anos já aconteceram 55 edições realizadas pela SEDF, sob a responsabilidade principal da sua Gerência de Educação Física e Desporto Escolar.

Entre os objetivos dos JEDF estão:

- Fomentar a prática do desporto escolar no Distrito Federal;
- Oportunizar a integração dos estudantes da rede pública e privada de ensino, dentre elas as conveniadas, possibilitando o intercâmbio sócio desportivo entre os participantes;
- Possibilitar a integração entre escola e comunidade;
- Contribuir com o desenvolvimento integral do estudante-atleta como ser social, autônomo, democrático e participante, estimulando o pleno exercício da cidadania por meio do esporte;
- Oportunizar e apoiar a participação dos estudantes-atletas em grandes eventos nacionais;

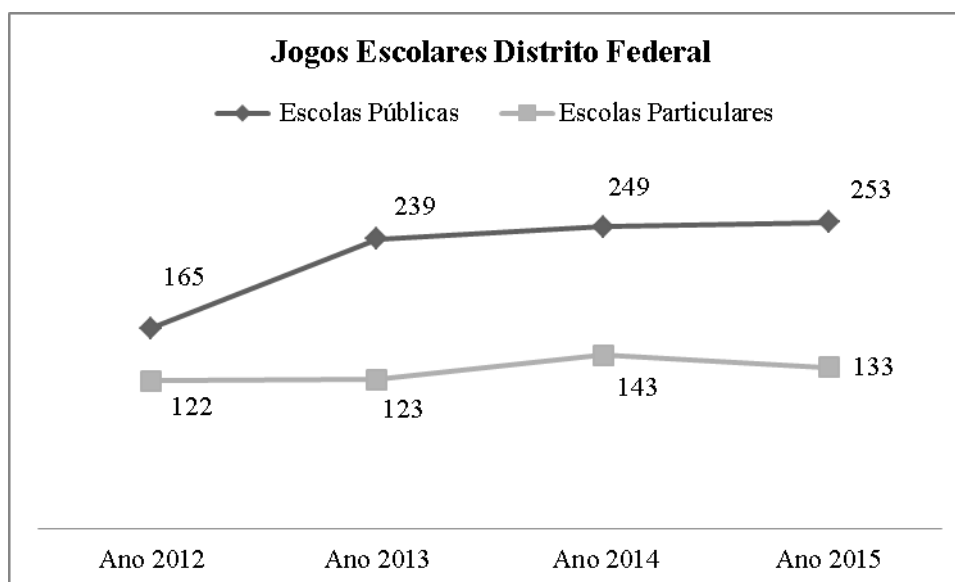
⁹² Exemplos: Jogos da Primavera em Ceilândia, Oligama - Olimpíadas do Gama, Jogos Escolares de Taguatinga. Organizados por suas respectivas CRE.

- Garantir o conhecimento do esporte, de modo a oferecer mais oportunidades de acesso à prática desportiva aos estudantes-atletas;
- Oportunizar o surgimento de novos valores no cenário esportivo do Distrito Federal.

Em relação à organização dos JEDF, o Gestor da CEFDESC e os professores ligados ao esporte escolar, enfatizaram uma melhora nos anos de 2013 e 2014 no que se refere à realização da competição.

Com base em informações fornecidas pelo Gestor da CEFDESC, elaborou-se um gráfico que demonstra a participação das escolas públicas e privadas, considerando as duas categorias 12-14 anos e de 15 - 17 anos, no período de 2012 a 2015.

Figura 11 - Participação das escolas JEDF



Fonte: (CEFDESC, 2015).

Verifica-se que no ano 2013, a participação das escolas públicas aumentou em torno de 45% comparado com o ano anterior. E permaneceu crescente nos outros anos. O que corrobora com o depoimento tanto dos professores quanto dos gestores, em relação à elevação da participação das escolas públicas.

Entre as razões que teriam motivado a participação crescente nos JEDF destacam-se o apoio financeiro que viabilizou medidas como uma logística de transporte, lanche e uniformes às escolas públicas, além da descentralização das competições que distribuíram os jogos em várias cidades do DF.

A participação das escolas públicas e privadas no JEDF, pode ser analisada sob diferentes perspectivas. O foco sobre a escola pública demonstra através dos números uma

maior participação delas. No entanto, a perspectiva de resultados esportivos ainda encontra-se distante. A realidade demonstra que as escolas públicas que obtêm resultados expressivos nos jogos, tem utilizado um artifício, em parceria com projeto CID, matriculando seus alunos de forma concentrada em uma só escola, a fim de obter bons resultados.

O depoimento abaixo confirma tal estratégia, ressalta-se que foi a única escola que relatou possuir projetos específicos de esporte escolar, com treinamento fora da grade, em horários noturnos e nos finais de semana. A parceria com o CID é enfatizada:

(44) [...] o professor do projeto para poder levar um aluno para participar dos Jogos, eles tem que estar representando uma escola, então ele tem que ter todos aqueles alunos matriculados dentro da mesma escola para poder inscreve-los nos jogos. E a dificuldade é muito grande. Porque a gente atende a alunos de comunidades diferentes e muitas vezes a gente não consegue juntar aluno suficientes para inscrevê-los nos jogos. [...] E eu acho que por ter um CID [Handebol] aqui perto, nos tivemos esse desempenho esse ano. As meninas foram para a final. Quer dizer as duas equipes de Ceilândia, as duas escolas de que tem o CID próximo e que para poder participar dos jogos no mesmo nível das outras escolas, que são as escolas particulares, tem todos os alunos dessa escola que participam do CID. Se não fosse isso não poderia participar, no mesmo nível lá. Mas sim, tem melhorado a participação nos Jogos! (sic) (PROFESSOR 1).

Outro aspecto a ser destacado é o assédio das escolas particulares aos alunos de escolas públicas que se destacam nos jogos. A eles são oferecidas bolsas de estudo vinculadas à participação esportiva. Assim a mercadorização que atinge o EAR também chega também aos jogos escolares.

O caminho percorrido até então revela a organização da Educação Física escolar e o contexto do esporte escolar no DF. A seguir passa-se a discorrer sobre a relação destes com o “Programa Atleta na Escola”.

4.2 A experiência do “Programa Atleta na Escola” no Distrito Federal

Quando se verifica a adesão ao “Programa Atleta na Escola” no DF, os dados revelam que no ano de 2013, aderiram ao programa 22 escolas. Já no ano de 2014, foram 75 escolas participantes.

Os dados da SEDF revelam que o universo da Rede Pública é composta por 664 escolas⁹³, e atende a cerca de 470 mil alunos, matriculados no ensino fundamental e médio. Seu alcance pode ser considerado pouco significativo. Percentualmente nos anos de 2013 e 2014 representaram cerca de 3,3% e 11,3% das escolas da rede.

⁹³Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/censo/2013/1213_pub_inst_educ_cre.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2016.

Com o intuito de dimensionar seu alcance, e entender as razões que levaram as escolas a aderir ao programa perguntou-se aos gestores e professores sobre o processo de adesão das escolas e os motivos que levaram a escola a participar.

O Gestor da CEFDESC aponta a disponibilidade de recursos para as instituições, como o principal motivo para a adesão ao programa. Conforme podemos verificar:

(45) [...] e não tenho duvida, que o principal atrativo do programa foi justamente dessa verba. Porque ela não passa por intermediários, ela é depositada, sai direto do Governo Federal para as escolas. [...] A gente não pode se iludir você vai ter uma verba, na conta da instituição para você organizar eventos. Essa é uma dificuldade de todas as escolas pública do Brasil. Você ter verba para tocar os projetos (sic) (GESTOR - CEFDESC).

Entre as respostas dos diretores, diferentes abordagens foram levantadas. Elas suscitam reflexões teóricas que serão inseridas com o intuito de esclarecer e desmistificar algumas falas arregradas de uma visão pouco crítica sobre o esporte, em determinadas situações utópicas e utilitaristas.

Uma das principais razões de adesão ao “Programa Atleta na Escola” envolve a possibilidade de obter recursos para a escola.

(46) Bom, como nos temos poucos recursos, qualquer ajuda é bem vinda, então nos vimos a possibilidade de ter um recurso extra⁹⁴ que a gente não estava contando para ajudar na compra de material para a Educação Física e indiretamente nos ajudou a poder ter uma verba extra para comprar material para as outras áreas da escola. Mas principalmente para a Educação Física que é uma das áreas mais precárias que a gente tem na escola, a quadra é precária. Tudo que a gente tem na Educação Física, a gente tem um pouco mais de dificuldade para levar em frente. (sic) (DIRETOR 2).

Quando se observa os recursos públicos destinados à Política de Educação, as transferências de receita vinculadas são universais porque todos os governos subnacionais estão obrigados, pela Constituição Federal, a depositar 20% de suas receitas de impostos e transferências federais em um fundo contábil cuja redistribuição opera no âmbito de cada Estado. Para cada fundo estadual, as receitas são distribuídas de acordo com as matrículas oferecidas por cada rede de ensino (ARRETCHE, 2012).

⁹⁴ O apoio a Etapa Escolar é fundamentado na liberação de recursos financeiros direto para as unidades escolares, sendo o valor fixo de R\$ 1 mil e mais R\$ 3,00 por aluno matriculado de acordo com o Censo Escolar, do ano anterior ao do repasse. A serem empregados: na aquisição de materiais e bens e/ou contratação de serviços para realização de reparos e/ou pequenas ampliações que favoreçam a manutenção, conservação e melhoria das instalações físicas da escola para realização de atividades educativas e esportivas; e no desenvolvimento de atividades educativas e esportivas que concorram para a elevação do desempenho escolar e esportivo dos alunos (RESOLUÇÃO/CD/FNDE N° 11).

Entre as fontes de recurso estão o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB⁹⁵. É um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por Estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos) formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios, vinculados à educação por força do disposto no Art. 212 da CF.

Além desses recursos, ainda compõe o FUNDEB, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na Educação Básica.

No caso do “Programa Atleta na Escola” os recursos são distribuídos através PDDE. Na opinião dos diretores os convênios estabelecidos via PDDE, realizados diretamente entre o MEC e a escola tornam o recebimento do recurso mais célere, e tem um processo de prestação de contas mais simplificado. Destacam a importância destes recursos disponibilizados pelas diferentes modalidades do PDDE, no desenvolvimento dos projetos educacionais.

(47) Facilita porque é um dinheiro que vem, é uma verba que vem para dar continuidade aos projetos pedagógicos dentro da escola. Porque a escola ela tem uma demanda muito grande e muitas vezes quando há um atraso na verba Distrital, a gente conta com essa verba Federal. São várias verbas, mas que da para você desenvolver algumas coisas no pedagógico. A escola ela tem vários projetos (sic) (DIRETOR 4).

Por outro lado, os diretores também destacam que o processo de inscrição, as exigências de preenchimento do sistema, e a especificidades em relação à utilização dos recursos são processos que envolvem uma grande burocracia, dificultando a participação no programa.

(48) Olha o que atrapalha muito é a burocracia, a burocracia para fazer a inscrição, a burocracia para usar o dinheiro, entendeu! Então essa burocracia atrapalha e até desestimula você! Ah! É melhor nem usar! Para poder usar, porque é tanta coisinha, tanta dor de cabeça que você acaba desistindo. Essa é uma dificuldade. É bom, a ajuda, porque apesar de não ser muita coisa, é coisa por volta de 4 a 5 mil reais, não passa disso, é uma ajuda. Então o lado bom é uma ajuda, qualquer coisa é bem vinda. O lado ruim é a burocracia e o valor que não é assim tão alto. É como se fosse assim, é muito trabalho para pouco dinheiro (sic) (DIRETOR 2).

⁹⁵ Criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef, que vigorou de 1998 a 2006.

Outra abordagem que teria motivado a adesão ao programa revela uma preocupação relacionada aos aspectos pedagógicos e a qualidade das aulas de Educação Física. Ainda que, sob uma perspectiva limitada, revela-se uma intenção de estimular as aulas de Educação Física escolar. Conforme podemos perceber:

(49) A possibilidade de melhorar a oferta de atividade na Educação Física, de promover eventos em varias modalidades. A possibilidade de tentar estimular as aulas de Educação Física a serem diferenciadas, porque às vezes, eu como gestora, eu sinto assim, que o professor de Educação Física ele não direciona o aluno para o atletismo, ou para várias outras modalidades de esporte. Ele leva o aluno para a quadra sem nenhuma finalidade, então estimular mesmo o desenvolvimento do aluno, que ele possa um dia se tornar um atleta, é uma possibilidade (sic) (DIRETOR 3).

O esporte enquanto um dos objetos da Educação Física pode ser visto como um dos conteúdos dessa disciplina. Entretanto, sua dimensão e seu alcance são abrangentes e inesgotáveis. Durante os últimos trinta anos na Educação Física, há ocasiões em que ganha espaço nas discursões o papel do esporte dentro da escola, ora com ênfase a esportivização das aulas, ora com as possibilidades pedagógicas do esporte nesse ambiente.

A escola como difusora de cultura preconizou o uso do esporte em campos distintos, tendo na Educação Física escolar à disciplina que deve intervir na aproximação do aluno com a cultura do esporte, mas muitas vezes, o que se teria observado foi o uso do esporte como mantedor de posturas de ordem, de reprodução de técnicas e gestos repetitivos, de união das pessoas em prol de políticas de controle dos alunos e de suas condutas, e até como fator de alienação dos problemas sociais. O esporte “na” escola também poderia ser transformado em esporte “da” escola, numa alusão à possibilidade de utilizar o esporte para promover um encontro do indivíduo com seu corpo em movimento, possibilitando intervenções na realidade social (BRACHT, 1992).

Bracht (2000) ressalta que o esporte enquanto fenômeno cultural foi assimilado pela Educação Física, inicialmente, sem que isto modificasse a visão hegemônica de sua função social (desenvolvimento da aptidão física e do caráter), mas, paulatinamente, o esporte se impõe à Educação Física, ou seja, a instrumentalizou para atingir os objetivos definidos e próprios do sistema esportivo (balizado pelo alto rendimento). Este processo, não foi acompanhado de uma reação crítica da área, pelo contrário, teria sido saudado como elemento de valorização da Educação Física, que passou a ser sinônimo do esporte na escola.

Ao analisar onde se insere a Educação Física escolar, Bracht e Almeida (2013, p. 135-136) afirmam que há necessidade de distinguir claramente dois fenômenos ou sistemas: o

esportivo, por um lado, e o educacional, no qual se insere a Educação Física Escolar, por outro. Ao ver o esporte como um subsistema social que se desenvolveu de forma relativamente autônoma quanto ao sistema educacional e nesse sentido, em relação à própria Educação Física Escolar, implica a noção de que é a partir da função social atribuída ao sistema educacional que essa disciplina vai “absorver/incorporar” o esporte como mais uma manifestação da cultura corporal de movimento a ser tematizada na escola. Ao absorver/incorporar o esporte, a Educação Física Escolar precisaria “pedagogizar” essa prática social, ou seja, submetê-la aos códigos da instituição escolar.

Para Pires e Silveira (2007) se o esporte é reconhecido hoje como um elemento importante na rica cultura de movimento de nossa sociedade, educar com e para o esporte, como formação cultural é tarefa pedagógica e compromisso urgente da Educação Física, e implica em proporcionar aos alunos condições para a aquisição de chaves conceituais e técnicas para a compreensão, apropriação e reconstrução das práticas e dos conhecimentos sobre esporte. Uma relação educativa que se construa com base na perspectiva da apropriação crítica e criativa dos saberes e fazeres da cultura de movimento e da construção autônoma e participativa da cidadania emancipada para todos, no esporte e para além dele.

Ainda sobre as razões utilizadas para justificar a adesão ao “Programa Atleta na Escola” o discurso que alia o esporte à prevenção a problemas sociais.

(50) Devido à escola atender uma demanda de jovens e adolescentes, jovens adultos, porque nos temos o EJA (Educação de Jovens e Adultos) também à noite. E a escola está centralizada em uma área onde a gente vê que tem grupos de risco, em relação à droga. E a gente acredita que o esporte ainda é a melhor prevenção para esses jovens na questão das drogas, na questão da própria violência que a gente vê aqui, tão perto da escola. (sic) (DIRETOR 4). (Grifo da autora).

O argumento de adesão ao programa é acompanhado de um discurso mistificador em torno do esporte, associando-o a prevenção e resolução de problemas sociais como a violência, as drogas e a vulnerabilidade social.

Quando se discute o esporte, sobre um viés crítico, existe o entendimento de se contrapor ao discurso mistificador em torno do esporte. Essa mistificação é compreendida por Flausino e Mascarenhas (2012) como adjetivações que conferem ao esporte o status de solução de problemas sociais como a drogadição juvenil, a violência, saúde e exclusão social.

O discurso mistificador em torno do esporte precisa ser observado de acordo com Mascarenhas (2008 p. 97) a partir de três advertências. Primeira, a “avalanche semântica” (esporte visto como promotor de qualidade de vida, da cidadania, do desenvolvimento humano). Segunda, “uma metamorfose conceitual” (ligada a ressignificação de categorias

explicativas, de compreensão e análise que cercam a própria noção de direito social). Terceira, relacionada aos efeitos do discurso (só podem ser deduzidos de um determinado contexto).

Assim o discurso mistificador seria utilizado, para além do consenso e da coesão, em torno das políticas implantadas, ele é um elemento que agrega legitimidade as políticas sociais desenvolvidas. A visão sobre o esporte como redentor de mazelas sociais carrega consigo um viés ideológico.

O esporte antes de estar relacionado a um estilo de vida saudável ou as suas possibilidades de contribuição para a formação humana, carrega o estigma de tirar das drogas, do tráfico e de promover a paz. Tal visão desconsidera os determinantes econômicos históricos e sociais relacionados ao modo de produção e a divisão de classes, que formam a sociedade provoca acentua a barbárie.

Ainda sobre o efeito mistificador do esporte, Mascarenhas (2008), aponta que a CF (1988) ao diferenciar o esporte nas três manifestações (rendimento, participação e educacional), acentua esse efeito, principalmente, em relação ao esporte educacional, ainda que todas as manifestações sejam permeadas pela prática educativa.

Toda prática esportiva, é necessariamente, uma prática educativa (e o fato de ser uma prática educativa não quer dizer que seja de cunho emancipatório). A 'flexibilidade do conceito' - esporte educacional - permite que no financiamento do esporte haja um deslocamento do âmbito da garantia do direito social para o investimento no mercado, garantindo fortes repasses para o esporte de rendimento/esporte espetáculo (MASCARENHAS, 2008, p. 99).

Destaca que uma imprecisão conceitual, relacionada ao esporte como um todo, bem como, ao conjunto de sentidos e significados que podem ser dados a uma categoria provocam não só reflexos em relação ao financiamento das políticas, como implicam na garantia efetiva do direito social ao esporte.

Questiona como são desconsideradas ou desconhecidas as bases teóricas e as concepções filosóficas, que fundamentam as concepções teórico metodológicas, nos documentos oficiais que balizam algumas políticas relacionadas ao esporte. Quando na verdade, estas seriam consideradas fundamentais para a compreensão dos princípios que orientam a visão de mundo, de sociedade, os fundamentos ontológicos e epistemológicos, presentes nas ações. O resultado dessas confusões semânticas e conceituais se refletem na mistura de abordagens pedagógicas completamente opostas, como, a crítico superadora e a desenvolvimentista quando se analisa políticas e programas de esporte educacional.

Mascarenhas (2008), também adverte sobre a necessidade de uma discussão que envolva professores de Educação Física e acadêmicos, que possuam interlocução no campo das políticas públicas de esporte e lazer, a fim de refletir sob um viés epistemológico, sobre os conceitos e/ou categorias relacionadas ao esporte e ao lazer. Destaca que esta seria uma forma de diminuir os efeitos místicos e ideológicos no âmbito das políticas públicas esportivas, que acabam se refletindo na ponta, nos educadores e agentes sociais que trabalham pedagogicamente o esporte e o lazer.

A confusão conceitual relacionada ao contexto da Educação Física cabe foi verificada no decorrer do estudo. Alguns termos como esporte escolar e esporte educacional, muitas vezes foram tratados como sinônimos tanto pelos professores de Educação Física, como pelos diretores das escolas. Conhecer a experiência de implementação do “Programa Atleta na Escola” na rede de pública de ensino do DF, passa por conhecer a sua articulação com as políticas e projetos locais de esporte escolar e educacional.

4.3 As Especificidades do “Programa Atleta na Escola”

A experiência do “Programa Atleta na Escola”, no contexto do DF, é cercada de especificidades e contradições. Ainda que estas especificidades dificultem a análise, refaçamos o caráter qualitativo do estudo, inclusive a utilização da entrevista, como instrumentos de pesquisa, possibilita apreender e a problematizar a execução de um programa que se aplica na ponta, na instituição escola, imersa em sua própria realidade.

Estabeleceu-se como principal critério de inclusão a continuidade na adesão ao programa nos anos de 2013 e 2014, e possível participação em 2015. Assim, chegou-se às cinco escolas visitadas. Nelas foram encontradas diversas situações, que retratam as especificidades em relação à gestão e execução do programa por parte da escola, sua equipe gestora, e seus professores.

A primeira contradição que cerca o “Programa Atleta na Escola” no contexto do DF, diz respeito a sua execução no ano de 2013. Mesmo com a adesão de 22 escolas inscritas, não havia informações que estas tenham recebido o recurso para a sua execução.

Questionado sobre o fato, as primeiras informações prestadas pelo E-SIC/FNDE, através do relatavam que as escolas que receberam recursos no ano de 2013, estavam discriminadas na lista disponibilizadas por eles. Na listagem não constava nenhuma escola do DF. Depois de reiterados contatos, o FNDE esclareceu que a lista de repasses era atualizada, à medida que algumas escolas regularizavam sua situação em relação à prestação de contas.

O relato de um dos diretores, em relação ao ano de 2015, ajuda a compreender como acontece esse processo, em que Governo do Distrito Federal (GDF) tem convênios com o MEC suspensos em razão da não prestação de contas.

(51) Falaram [SEDF] que o GDF não cadastrou os processos, junto ao MEC, que as escolas estão com problemas em relação à prestação de contas, mas não abriu para nenhuma escola. Mais nenhum programa do Governo Federal foi disponibilizado em 2015, para gente cadastrar em 2016. Significa que em 2016, nos não vamos ter nenhuma verba, nada do Governo Federal (DIRETOR 3).

Questionado sobre o fato, o Gestor do MEC não tinha conhecimento das razões que justificassem a ausência de dados em relação ao DF em 2013. Apenas em maio de 2016, o E-SIC/FNDE confirmou que não houve repasse de recurso do “PDDE - Atleta na Escola” ao DF, em 2013. E que em 2014, foi disponibilizado um valor de R\$ 119.347,00.

Implantar o programa no DF exigia a adesão da SEDF, junto ao MEC. O MEC havia solicitado frente às Secretarias de Educação dos Estados que estes designassem servidores com formação em Educação Física para facilitar a divulgação e acompanhamento do programa. Dentro da SEDF a interlocução com o MEC ficou sob a reponsabilidade da CEFDESC, que indicou um de seus gestores. Segundo o qual, a o papel foi restrito a divulgação e auxílio de informações no contexto de inscrição na plataforma.

(52) Na verdade o programa veio meio de supetão! No sentido da palavra, ele foi jogado para gente em cima da hora. [...] a nossa função foi essa, incentivar, divulgar e acompanhar a execução desses eventos dentro das escolas, ajudando na contratação de árbitros, ajudando na organização dos regulamentos, na organização do evento, na prestação de contas dos relatórios, então essa foi à parceria da extinta coordenação, com as escolas inscritas no programa.(GESTOR - CEFDESC).

Sobre a participação no ano de 2013, o mesmo relata o contexto em que o programa foi apresentado, de forma repentina e com prazos que de certa forma, teriam prejudicado a adesão das escolas e a sua vinculação aos JEDF.

(53) *É para se ter uma ideia o período de inscrição dentro do “Programa Atleta na Escola” terminou dois dias antes da competição dos Jogos Escolares do DF (JEDF) de atletismo, então as escolas inscritas, deveriam também obrigatoriamente inscritas nos JEDF. Só que a nossa inscrição do JEDF, já tinha se encerrado com bastante antecedência. Nós temos uma programação, que a gente faz com um ano de antecedência, então isso, dificultou muito a divulgação. Então somente algumas escolas, aquelas que são mais organizadas, que tem sua vida financeira mais organizada, nós conseguimos avisar. (sic) (GESTOR - CEFDESC).*

Outro fator relacionado ao processo de adesão das escolas que foi apontado entre os diretores das escolas, e pelo próprio gestor como uma barreira ao programa foi o acesso à plataforma do SIMEC.

(54) [...] Essa coisa de plataforma, de site, de sistema, ela toda ficou por conta do ME, em parceria com o MEC. Depois que o processo iniciou fizemos algumas colocações importantes, eles acataram algumas coisas, mudaram algumas coisas, mas as nossas escolas, nem nos estávamos preparados para manusear aquela plataforma de inscrição, não é fácil, não é tão simples assim, ficou muita dificuldade no início (sic) (GESTOR - CEFEDDEC).

Efetivamente o “Programa Atleta na Escola” foi executado em três das escolas pesquisadas. As escolas (1, 2 e 5) realizaram os eventos competitivos. Todas revelaram ter seguido o Manual de Orientações do Programa. Duas delas aderiram exclusivamente ao atletismo e voleibol e a outra aderiu somente ao Atletismo.

Entre as curiosidades encontradas a situação da Escola (5), chamou a atenção. A escola aderiu, realizou a competição, registrou na plataforma do MEC os seus resultados. Contudo na modalidade atletismo inscreveu apenas dois alunos no programa. A possibilidade de erro de preenchimento foi levantada, todavia verificou-se que as informações estavam corretas. Os únicos dois alunos participantes já eram atletas e participavam de programas de treinamento do PST.

As experiências das escolas (3 e 4) revelam especificidades em relação a utilização dos recursos. As escolas não realizaram o evento, receberam e reprogramaram os recursos.

(55) Esse recurso nos cadastramos em 2014, nos recebemos ele em 2015 e ele vai ser reprogramado para 2016. (sic) (DIRETOR 3).

(56) Não foi utilizado. Devida essa verba, o cadastro ter sido feito quase no final do ano passado, e a verba saiu já no final do ano de 2014. Devido a burocracia dentro da plataforma para gente dar continuidade a esse projeto esse ano, nos não conseguimos implementar mesmo o projeto e colocar o projeto de vento em poupa. Por conta da burocracia dentro da plataforma e da mudança de pessoas responsáveis para nos dar orientação adequada, para dar andamento ao projeto. Então a verba vai ser reprogramada, novamente para 2016. (sic) (DIRETOR 4).

A escola (3) realizou uma gincana, sem conexão com o programa. Já a escola (4) fez seus jogos, mas sem relação com as modalidades do programa, nela chegou a ser apresentada uma listagem de alunos que iriam participar da competição de atletismo, pré-selecionados nas aulas pelos professores de Educação Física, a pedido da direção da escola, para que fossem inscritos na plataforma, porém a competição não foi realizada.

As escolas (1 e 2) que realizaram o evento, ambas relataram terem realizado as competições, sem que a verba destinada pelo programa tivesse sido disponibilizada a tempo.

(57) Nós da Educação Física, com a ajuda dos alunos, fizemos a competição. Como a verba não tinha chegado até então, nos fizemos com a contribuição dos alunos. Nós não tínhamos condições de pagar uma arbitragem, e aí a gente do próprio bolso pagou, comprou os cronômetros, comprou cone, e a gente também pagou para alguns alunos o lanche para eles ajudarem a gente a fazer as marcas, fazer todo o processo dos jogos (sic) (PROFESSOR 2).

Em ambas as escolas houve uma confusão por parte dos gestores, quanto ao recebimento do recurso. Ambos declararam ter recebido o recurso, mas que não tinham certeza quanto a sua utilização. Revelaram dificuldades com o preenchimento da plataforma do PDDE. Quando realizaram as competições realizaram com recursos remanejados, verba da própria escola.

(58) [...] Dizem que ele está inserido dentro do PDDE interativo. Eu não consigo enxergar isso. [...] É FNDE/PDDE interativo que está ligado. É porque o PDDE interativo ele está ligado agora, em quatro abas: Escola sustentável, Atleta (...). Então, a gente fica nos diretores, estamos meio baratinados, a gente não sabe mais como é como funciona. Inclusive não consegui preencher todo o documento do PDDE interativo (sic) (DIRETOR 1).

(59) Olha aconteceu uma coisa engraçada, porque, o recurso veio. Só que eu não sei como utilizar! E o meu medo é o que? De utilizar de alguma forma errada e ter que ressarcir. Porque dependendo do projeto, dependendo da verba do PDDE que vem para gente, tem que ter um projeto, e eu tenho que explicar nesse projeto como vai ser usado esse recurso. Inclusive eu tenho até uma reunião com a minha contadora para saber, se eu posso usar essa verba e a forma correta de usá-lo porque tem muita burocracia. Como eu te disse, o dinheiro está na conta, mas eu não sei como usá-lo. Eles mandaram para gente a relação de material que pode ser comprado, mas aí é só pegar, chegar e comprar. Usar esse recurso, e depois para prestar conta sobre ele o que é que eu tenho que fazer? Essa parte eu to aprendendo ainda (sic) (DIRETOR 2).

Em determinados momentos percebe-se dúvidas em relação às respostas relacionadas tanto a participação nos dois anos de programa, quanto ao recebimento dos recursos. Estas foram sanadas a partir da consulta a plataforma do programa no MEC. Em relação às informações financeiras, estas foram confirmadas a partir da plataforma do FNDE⁹⁶.

As dúvidas e inquietações quanto a gestão dos recursos, reveladas pelos diretores escolares, foram confirmadas:

(60) Nós temos assim, como os recursos saíram muito tarde, em 2014 muitas escolas não fizeram a competição, que elas tinham que fazer. O Programa do MEC você pode reprogramar para o outro ano, aquele recurso. Então as escolas,

⁹⁶. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/sigefweb/index.php/liberacoes/>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

reprogramaram a utilização do recurso de 2013, [2014] porque não dava mais tempo dela reutilizar. Algumas fizeram com recurso próprio depois repuseram, fizeram, deram o jeito delas! E aí o que eles fizeram, fizeram a reprogramação para reutilizar agora em 2015. Eu estou só esperando autorização, porque como não reabriu a Plataforma do PDDE para nenhuma escola em 2015, nada. A nossa também estava bloqueada fechada para a inserção de resultados. (sic) (GESTOR - MEC).

A respeito da interlocução entre a proposta de evento competitivo realizado a partir do “Programa Atleta na Escola” e a influência destes no contexto das aulas de Educação Física, obteve-se as seguintes opiniões:

(61) Cara influenciar a Educação Física não sei se chega a tanto! Mas com certeza ajudar e servir de estímulo na prática de Educação Física, no dia a dia, acredito que sim. Influenciar acredito que seja uma palavra muito pesada, muito grande, para o programa. Até porque nas aulas de Educação Física você mal vê a prática de Educação Física nos seus fundamentos básicos, o que dirá da prática esportiva, do treinamento, dos fundamentos (sic) (GESTOR CEFDESC).

Supunha-se, assim como o professor 1 que a maior influência do programa se refletiria através da realização dos Jogos Interclasse.

(62) Aqui eu não senti muita relação, até porque as modalidades que o programa apresentou para gente, talvez a relação fosse maior com os Jogos Interclasse. Porque o programa veio para incentivar a realização dos jogos internos da escola e através dos jogos internos da escola, selecionarmos os alunos para poder participar dos outros jogos, que viriam a ser os Jogos Nacionais. Acho que a relação maior seria isso através dos Jogos Interclasse (sic). (PROFESSOR 1).

Contudo, apenas uma única escola aliou o evento do “Programa Atleta na Escola” aos Jogos Interclasse, promovendo uma mini competição de voleibol. As escolas realizaram seus jogos interclasse, sem que tivessem conexão com a proposta competitiva do programa analisado.

Santana (2005) ao tratar do esporte sob a perspectiva da educação relata que este deve seguir os seguintes princípios: Tratar pedagogicamente a competição, de modo que ela apoie o desenvolvimento infantil; Buscar o equilíbrio entre o racional e o sensível; Dialogar e negociar saberes com o sistema humano que orienta a iniciação esportiva; Investir em aulas que reconheçam as diferenças entre os iguais; Investir em métodos de ensino comprometidos com a participação e a construção da autonomia; Investir numa pedagogia sedutora (lúdica); Capacitar (educação de habilidades e desenvolvimento de capacidade) e formar (educação de atitude).

Sobre a estrutura física disponível, foi relatada pelas três escolas, como uma das dificuldades de executar a modalidade de atletismo, enquanto duas delas utilizaram o

estacionamento em frente à escola, a outra utilizou o espaço emprestado de uma das Vilas Olímpicas do DF⁹⁷. Exemplificando a falta de estrutura relacionada à Educação Física escolar.

(63) Nós levamos os aluno para frente da escola, um espaço que a gente tinha, bem amplo, fizemos as raiais, conforme estava no manual e fizemos as categorias conforme a idade e o sexo dos alunos. [...] a pista que a gente utilizou, ela era um pouco inclinada, não era nivelada. O salto à gente teve que improvisar, com área da obra, que a gente não tinha uma estrutura boa, mesmo. A gente improvisou com cone, com barbante. O que tinha a gente improvisou. A quadra de voleibol, ela não tem as medidas oficiais, a bola também não era da melhor qualidade também, mas a gente fez da forma que dava para fazer! (PROFESSOR 2) (sic).

(64) Nos não temos o espaço adequado para realizar as provas que pediam. Nós pedimos o espaço emprestado de uma das Vilas Olímpicas, aqui próximo a escola, no caso foi a Vila Olímpica do Parque da Vaquejada. Como eu conhecia alguns colegas que trabalham lá. Eles cederam o espaço. Nós pegamos os alunos, levamos para lá e fizemos, tiramos fotos, registramos. Mas foram poucos alunos que participaram. (PROFESSOR 1).

Sobre a formação esportiva no contexto do esporte escolar dentro da SEDF, é destaque a existência do Centro de Iniciação Desportiva (CID). Nesse sentido procuramos saber como esse projeto local se articula com a escola e com a perspectiva de formação de talentos que é preconizada pelo “Programa Atleta na Escola”.

Para o Gestor ligado a SEDF o CID hoje é o principal programa na área de esporte do DF, dentro de uma perspectiva de detecção de talentos e alinhada aos interesses também das federações.

(65) Além de ser um programa, hoje ele é peça fundamental para as Federações que atuam Brasília. Vou dar um exemplo; você pega um evento do tênis de mesa, que acontecia no Pátio Brasil, você tinha da categoria mirim até a adulto 80 inscritos, se você pegar só JEDF de 12 a 14 são 140, na categoria 15 a 17 anos tinham 90 inscritos. Então algumas categorias no DF, nível de alto e médio rendimento, por assim dizer, elas só existem porque tem o CID. [...] Hoje quem trabalha a base, as categorias de base é o CID. O CID hoje é o principal formador e descobridor de talentos, dentro do DF. Você tem algumas escolinhas tradicionais de futebol de salão, de futebol de campo e até de voleibol. Mas a base lá que começa com 10, 11 anos é o CID. (GESTOR CEFDESC).

Sobre a participação dos alunos, na competição realizada pelo “Programa Atleta na Escola” os professores relataram baixo quórum em média de 20 alunos nas escola (1 e 2). O depoimento revela certa frustração em relação ao evento:

(66) Olha pela pouca quantidade de alunos que participaram, eu nem chegaria a dizer que foi uma competição propriamente dita, na verdade nos não tivemos um quórum assim. Pelas provas que nos tínhamos, nos não tínhamos alunos suficientes

⁹⁷ As Vila Olímpicas, são atualmente denominadas Centros Olímpicos e Paralímpicos, constituem uma política local de esporte, sob a supervisão da Secretaria de Esporte do DF. Atualmente contam com 11 unidades em Brasília. Para saber mais consultar a dissertação de mestrado de Carneiro (2013).

para poder classificar como uma competição. Eu percebi isso, não teve uma participação efetiva assim para ser uma competição. Nós juntamos alguns alunos, levamos e praticamente só pegamos o tempo daqueles alunos, naquelas distâncias que o programa pedia, mas não tinha uma quantidade para caracterizar uma competição. (PROFESSOR 1).

Para que a competição consiga se expressar, com real valor educativo é fundamental que seja pensada dentro do contexto educativo local, considerando os elementos culturais regionais. Não pode ser vista como um evento isolado, mas como um momento potencial, capaz aglutinar a comunidade escolar como um todo, parte do projeto político pedagógico da escola, que precisa ser pensado, vivido e refletido e avaliado, imersa em um contexto que ultrapassa o esporte, e se relaciona com o contexto econômico, social e histórico.

Na avaliação dos professores a forma como o programa foi implantado, de forma repentina, com prazo curto para sua adesão, teria suscitado dificuldades para que fosse implantado pelas escolas, bem como se refletido na adesão tanto das instituições, como por parte dos alunos:

(67) A princípio o projeto me pareceu assim, na teoria, eu acho que tinham vários pontos válidos, que poderiam ter funcionado realmente. E eu só acredito que chegou, veio para a gente de uma maneira muito rápida, não deu tempo de se planejar, acho que os professores, as direções das escolas precisariam de um tempo maior, para se planejar, para que os professores entendessem realmente como é que ele funcionava, e realmente trabalhar os alunos primeiro dentro da escola, para depois a gente ter, ou seja, para gente incentivar realmente os alunos a participar, porque foi muito rápido (sic) (PROFESSOR 1).

O “Currículo em Movimento” apresenta uma perspectiva de esporte como elemento da cultura corporal. A pesquisa procurou saber do Gestor da CEFDESC, e dos professores como eles vêm o esporte escolar presente no currículo do DF e se haveria algum choque, com os objetivos anunciados pelo “Programa Atleta na Escola”, em especial descobrir e revelar talentos esportivos.

(68) Na verdade o “Programa Atleta na Escola” o principal objetivo dele, é descoberta de talento. Isso foi passado mais de uma vez para gente, para o Núcleo de Educação Física da Secretaria de Educação (SEDF), o principal objetivo é esse. É claro que eles também relataram o fato de incentivar a prática esportiva dentro da escola, que é uma coisa que vem se perdendo, mas o que a gente observa é que no fundo é descoberta de talentos. E o nosso currículo ele não é só isso. O incentivo a prática esportiva ela está dentro do nosso currículo, mas ele não é só isso ele tem outras variáveis, outras que são importantes também para o desenvolvimento do aluno (sic) (GESTOR - CEFDESC).

Por parte dos professores as opiniões foram divergentes:

(69) Dentro da Educação Física escolar atualmente, eu não percebo esse interesse, voltado para o esporte. O currículo pelo menos para mim, não manifesta nenhum interesse em trabalhar o esporte escolar. Então eu acho que há um choque sim completo com a proposta. Porque se propõe um programa voltado para o esporte e aí choca, com o currículo da Educação Física escolar que não é voltado para o esporte, é voltado sim, para a cultura do movimento, outras características importantes da Educação Física, mas que não tem nada a ver com o esporte. (sic) (PROFESSOR 1).

(70) Não! Eu acredito que não haja choque não! Eu acho que essa parte de revelar talentos ela é importante sim! Tem muitos alunos que eles ficam até frustrados porque eles querem algo mais na aula de Educação Física, só que agente não pode proporcionar para não excluir os outros. E esse tipo de programa é importante para que eles se encaminhem para algo que ele possa evoluir mais. (sic) (PROFESSOR 2).

Em relação aos objetivos (democratização do esporte, a formação de um espírito olímpico, a detecção de talentos) pretendidos pelo “Programa Atleta na Escola” e se a experiência a partir do evento realizado na escola teriam contribuído para que eles se efetivassem, os professores relataram:

(71) Eu senti que alguns alunos participaram mais por curiosidade. Para aqueles que já participaram, que já tinham experimentado fora da escola, o que é uma competição, talvez tenha realmente esses valores, porque já tinham vivenciado. Mas para os outros, que entraram mais por curiosidade, acho que não tiveram essa oportunidade, não conseguiram vivenciar esses objetivos não! (sic) (PROFESSOR 1).

(72) Promoveu sim, com certeza. Foi algo que de certa forma, movimentou a escola inteira. A gente, para não atrapalhar as aulas, a gente selecionou os alunos e chamou só aqueles para competir, mas os outros queriam assistir, eles estavam muito empolgados como os Jogos. Apesar de serem modalidades assim, não era o futebol, não eram modalidades tão conhecida neh! Eles queriam assistir, foi um movimento muito grande na escola, eles queriam ver o voleibol. Queriam ver o atletismo. Foi uma coisa que realmente estimulou a curiosidade dos alunos, que motivou também, aqueles que estavam competindo. (sic) (PROFESSOR 2).

Em análise do que denomina “eixos de ação” do programa, que correspondem aos objetivos acima listados, Reis *et al.* (2015) alerta que o discurso em torno do incentivo e da democratização esportiva no âmbito do “Programa Atleta na Escola” se restringe a uma simples atividade ou um momento isolado, o evento esportivo.

Nesse sentido, seria oportuno problematizar o discurso que apregoa o incentivo e a democratização do esporte nas escolas, já que o programa parece supor que a mera participação dos estudantes na etapa escolar, municipal-regional, estadual e/ou nacional seja suficiente para estimular as atividades esportivas no interior das escolas, supostamente democratizando-as.

Ressalta que o fomento à prática esportiva por si só, não contempla o desenvolvimento/difusão de valores olímpicos e paralímpicos entre os estudantes. Nos moldes

preconizados pelo programa, não existiria a previsão de um processo de formação desses valores, ou de uma educação olímpica. Assim, a competição teria como referência para sua organização e reprodução os signos e valores do esporte de alto rendimento. E ainda alerta que o incentivo e a própria democratização às atividades esportivas não pode prescindir e/ou negligenciar um processo de educação com e para o esporte.

Abordou-se também com os professores a relação entre a realização dos megaeventos esportivos, em especial os Jogos Olímpicos Rio 2016, a execução do “Programa Atleta na Escola” e a Educação Física escolar.

As visões destacaram diferentes abordagens. Um enaltece o eventos, a figura dos ídolos e a possibilidade de uma reflexão pedagógica sobre o tema:

(73) Sem dúvida! Estimula muito os alunos, eles tem a oportunidade de ser o ídolo deles, nesse tipo de programa, de competição dessa. No Atletismo ele diz que é o “Bolt”, diz que é a “Maurren”. Eles se vêm como os próprios ídolos nessa competição. O que vem de fora sempre influencia o que está dentro! É muito importante ter a competição escolar para que ele possa se sentir o ídolo dele. Tem o aspecto negativo também. Alguns exemplos ruins tipo no futebol, a reclamação com o arbitro, simulação de jogador eles às vezes, reproduzem isso. Mas cabe a gente explicar, que isso é errado que essa conduta não é boa entendeu! A gente pode aproveitar muito os eventos de fora, os megaeventos, para poder ensinar no processo pedagógico. (sic) (PROFESSOR 2).

Sobre a temática, Bracht e Almeida (2013 p. 138) ressaltam que a Educação Física escolar, não poderia ignorar o fato da realização dos megaeventos e a grande mobilização popular que eles envolvem. Contudo, ressaltam a importância de ampliar o conhecimento dos alunos para a compreensão tanto do fenômeno esporte, quanto dos megaeventos. Isso envolveria tanto o aprendizado dos esportes no sentido de sua prática, suas regras, suas características e lógicas internas, como a compreensão do significado cultural, político e econômico do esporte de uma maneira geral e dos megaeventos em particular.

A outra abordagem reflete a perspectiva de uma Educação Física, voltada para a formação esportiva, como algo presente nos discursos governamentais, mas ausente e questionável pelo setor acadêmico de natureza mais crítica.

(74) Porque é o discurso que a gente vem ouvindo nos últimos anos, até pelo Brasil de ter sido palco de tantos eventos esportivos grandes, eu ouvir alguns discursos que falava assim: O esporte nasce na escola! Eu acho meio controverso esse discurso porque se o esporte nasce na escola, então porque que a gente não tem um currículo da Educação Física, voltado para trabalhar o esporte? Não é isso que esta acontecendo. E a estrutura física que a gente tem na escola e como a Educação Física está sendo trabalhada hoje, não permite você trabalhar isso, formar esses atletas que eles querem, para esses eventos esportivos, para as Olimpíadas, para isso tudo. (sic) (PROFESSOR 1).

Sobre o papel da escola na formação de atletas a opinião destacada sintetiza a visão dos professores de Educação Física, ouvidos no trabalho.

(75) Não necessariamente. Eu acho que a função da escola, primaria é formar cidadãos, com certeza. Formar cidadãos. Mas como a Educação Física tem esse papel, então eu acho que se torna mais um papel da escola. Não necessariamente formar, mas eu acho que da um caminho para aqueles que tem um talento e tem a possibilidade de vir a se tornar um atletas. Ou pelo menos ter projetos voltados para isso. Mais projetos voltados para isso, e com estrutura adequada neh! (sic) (PROFESSOR 1).

Procurando discutir o papel da escola no âmbito do Sistema Esportivo Nacional, o Gestor do ME faz suas considerações:

(76) Hoje Fraco! Mas, (éhhh) ainda fraco! Porque se agente toma como base, esta informação, uma informação de 2008, do Comitê Olímpico, que tinham 2 milhões de crianças participando nas diversas etapas. Se eu junto isso com os números que o Atleta na Escola vem botando, no ano passado [2014] em torno de 4 milhões, eu tenho então em torno de 4 a 6 milhões, envolvidos. Mas, ainda é um número pequeno em relação aos 20 milhões que agente poderia ter. Então, é crescente em relação ao início do programa. Você vem de 2 milhões para quase 6 milhões agora. Mas, é fraco em relação ao potencial que o Brasil tem. Potencial calculado em 20 milhões! (sic) (GESTOR 01 ME).

Essa relação entre o esporte, a escola, a Educação Física foi tratada por Bracht, Almeida (2013, p. 135):

O esporte é um subsistema social que se desenvolveu de forma relativamente autônoma quanto ao sistema educacional e, nesse sentido, em relação à própria Educação Física Escolar, implica a noção de que é a partir da função social atribuída ao sistema educacional que essa disciplina vai “absorver/incorporar” o esporte como mais uma manifestação da cultura corporal de movimento a ser tematizada na escola. Ao “absorver/incorporar” o esporte, a Educação Física Escolar precisaria “pedagogizar” essa prática social, ou seja, submetê-la aos códigos da instituição escolar. Trata-se, assim, de identificar os que orientam as ações internas desses sistemas e reconhecer afinidades e compatibilidades, mas também possíveis contradições ou incompatibilidades.

As políticas esportivas de cunho educacional são marcadas pela falta de organicidade e pela descontinuidade. As ações de desenvolvimento do esporte de base são incipientes, focalizadas em descoberta de novos talentos esportivos, sem que haja necessariamente os meios estruturais de desenvolvimento do esporte.

O “Programa Atleta na Escola” representa contradições e especificidades que são reflexos de um modo de pensar próprio da pequena política. Desenvolvida sob um formato personalista, com vistas atender as demandas de um setor esportivo hegemônico o EAR, sob uma perspectiva Gramsciana é utilizados no sentido de dar legitimidade através da escola à

uma política em curso, diretamente ligada aos interesses olímpicos e a realização dos megaeventos.

Como uma política de esporte aplicada na escola, surge de forma repentina e é anacrônico foi desenvolvida a margem da linha de esporte educacional seguida por outros programas. O foco do programa sempre foi claro, o esporte escolar (as competições esportivas). A crítica à concepção e ao formato do programa levam em consideração fato de sua proposta se restringir o apoio financeiro para a realização de competições. A competição pela competição desconsidera o papel formativo do esporte, que não pode ser alcançado sob a premissa de um evento isolado.

Ainda que o apelo financeiro constitua um atrativo as escolas a realidade da estrutura da Educação e das escolas brasileiras revelam a precariedade de condições para a prática do esporte no contexto escolar. Em muitas escolas não existem espaços destinados à prática esportiva, e quando existe a maioria das quadras e pistas estão em péssimas condições de uso. As culturas locais foram negligenciadas, quando se restringiram as modalidades esportivas desenvolvidas no programa, e não são levadas em consideração às preferências e tradições locais.

Nesse sentido corrobora-se com os autores acima citados, quando ressaltam que o esporte dentro do sistema esportivo tem seus interesses próprios. O processo de formação de atletas, não prescinde a formação humana e educacional.

Contudo a vivência do esporte no contexto escolar é mais um dos elementos da cultura corporal, como tal precisa ser difundido em todas as suas manifestações, inclusive através competição esportiva. Desde que, esta seja pautada pelos interesses e códigos da própria escola. Assim o papel da escola é ampliar a formação humana, onde o esporte é conteúdo educacional, parte do componente curricular Educação Física e elemento que pode contribuir no sentido de uma formação crítica e autônoma do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O “Programa Atleta na Escola” constitui uma política federal, voltada para o esporte escolar com alcance nacional. Ele surge em meio a realização de megaeventos no contexto de legitimar a Política Pública de Esporte (cujos “Plano Decenal de Esporte e Lazer - PDEL” e “Plano Brasil Medalhas” são suas expressões) e é disseminado através da estrutura da Educação.

Já a primeira vista, sob uma visão de esporte “democrático”, o programa parecia dar sinais de que era anacrônico, fora do contexto das políticas de esporte que vinham sendo desenvolvidas na perspectiva educacional.

Quando foi fundado o “Programa Atleta na Escola”, realçou-se a influência de setores conservadores do esporte de alto rendimento frente à estrutura institucional. Em âmbito educacional, as ações esportivas do ME estavam sob a orientação conceitual da Secretaria Nacional de Esporte, Educação Lazer e Inclusão Social (SNELIS). Na correlação de forças em prol do EAR, o programa foi desenvolvido dentro da Secretaria Nacional de Esporte de Alto Rendimento (SNEAR), como uma forma de atender as demandas do setor de EAR, das especialmente da CBAAt, mas também das outras confederações envolvidas e apoiadoras do programa.

A concepção de esporte encontrada no programa, assim como a concepção de muitos dos gestores a frente dos órgãos responsáveis pela formulação dos programas esportivos educacionais, tem como modelo e parâmetro o EAR. Seu modelo conceitual de realização de competições esportivas em diversos níveis e a possibilidade de se extrair os talentos esportivos através delas, revelavam as influências do conhecido modelo piramidal.

O que justifica o alerta feito por Mascarenhas (2012) tendo em vista a ambição e o projeto olímpico do governo brasileiro, voltado para a produção de melhores resultados esportivos, o que estaria em “jogo” é a massificação da prática do esporte a partir do ambiente escolar, e não sua democratização. Todavia, a perspectiva de pirâmide, a partir da realidade escolar, na atualidade, é mais presente no discurso do que na materialidade da política.

A Política Esportiva Nacional é marcada, na última década, pelos megaeventos. Isso realça principalmente os interesses alheios ao esporte, enquanto prática social e alinha-se ao esporte negócio, mercadoria a ser comercializada pela mídia, pela indústria esportiva e em consonância com os interesses das “cidades negócio”, que as cidades sedes olímpicas ambicionam se transformar.

O programa aparentemente anunciava avanços em termos de gestão, pautado como uma ação intersetorial (ao menos do ponto de vista formal), seguiu os moldes da descentralização através da distribuição de recursos via “Programa Dinheiro Direto na Escola” (PDDE). Contudo, uma análise mais profunda revela que este se alinha ao rol das políticas marcadas pelo personalismo que se reflete na fragilidade da política tendo como consequências: a descontinuidade, a falta de articulação com outros programas de cunho educacional, a falta de previsão orçamentária.

Oficialmente não houve o fim do “Programa Atleta na Escola”⁹⁸. Sua vigência foi efetiva nos anos de 2013 e 2014. Em 2015, foi suspenso devido à falta de recursos. Apesar das suas características e do seu anacronismo, o destino do programa foi diretamente influenciado pelo agravamento da crise econômica de 2014.

A política de contingenciamento de recursos do Governo Federal, ampliada em 2015, paralisou a continuidade das ações do programa. Cabe destacar que sua interrupção não aconteceu por razões gerenciais ou administrativas, visto que o mesmo não sofreu nenhum mecanismo de avaliação institucional que justificasse a sua interrupção.

Em relação à experiência do “Programa Atleta na Escola” na realidade das escolas pesquisadas no DF, os dados obtidos revelam que por mais que o discurso oficial incentive a realização de competições escolares, com viés celetista, visando à detecção de talentos; a realidade das escolas pesquisadas foi marcada por especificidades.

Entre os aspectos mais relevantes destacam-se a preocupação com uma formação continuada, a falta de estrutura das escolas, os problemas associados à política de Educação ou desvalorização da Educação desenvolvida pelo Governo do Distrito Federal.

Por outro lado, revelam a capacidade da escola de driblar o discurso oficial de que formar atletas é papel da escola. A concepção de Educação Física que vai além da esportivização, na direção de uma cultura corporal, vem sendo desenvolvida na rede pública de ensino, sob a perspectiva acadêmica e institucional da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF). Assim, a visão sobre o esporte foi ampliada para além da perspectiva esportivistas e isto representa o “fim do atleta na escola”, como, visão de que é papel da escola (através da Educação Física) formar atletas.

Reconhece-se a importância do esporte no contexto educacional, segundo os interesses de uma formação cultural esportiva. Nesse sentido, ressaltam-se a capacidade reativa e o

⁹⁸ Ainda que não faça parte do escopo da pesquisa, em maio de 2016, o Gestor - MEC (entrevistado na pesquisa) revelou que desde fevereiro de 2016 o “Programa Atleta na Escola” passou a fazer parte, assim como ele, da Coordenação-Geral de Educação Integral, a mesma responsável pelo “Programa Mais Educação”, sobre a qual chegou-se a problematizar longo do trabalho.

poder refratário dos professores e da escola em relação às ambições do projeto olímpico. Ainda que as políticas e ações governamentais voltadas ao esporte escolar, com interlocução com a disciplina pedagógica Educação Física, possam ter boa receptividade, dada a escassez de estrutura e recursos do sistema público de ensino, as ações podem também ser parciais ou totalmente re-significadas (MASCARENHAS, 2012, p. 61).

Re significar o esporte envolve possibilidade e o compromisso de tratar o esporte pedagogicamente, bem como de considerar as necessidades da própria escola e não do EAR. Nesse contexto o processo de construção de uma autonomia escolar é um processo a ser desenvolvido. Especificamente no DF, esse processo vem sendo construído apoiado na gestão democrática.

O “fim” da perspectiva do “Programa Atleta na Escola” não se apoia apenas no fato de ser uma política frágil, descontínua, sem previsão orçamentária definida. A pouca representatividade e seu baixo desenvolvimento no âmbito do Distrito Federal se devem em grande parte ao fato da Educação Física local ter avançado sob uma perspectiva de Educação Física que caminha na direção da cultura corporal como um todo e não restrita à esportivização.

A Educação Física escolar imersa no contexto da batalha das ideias, sob uma concepção Gramsciana de disputa pela hegemonia, transformou o processo de formação dos professores, principalmente a partir das Universidades Públicas. Consolidou um consenso, em torno da Educação Física brasileira, no qual a escola não adere mais ao simples discurso desenvolvido, ao longo dos anos, construiu-se uma nova visão sobre o esporte e a Educação Física uma concepção que já se tornou hegemônica.

As disputas pela hegemonia estão presentes não apenas no contexto da Educação Física e do esporte, mas essencialmente no contexto da sociedade. Nesse processo de avanços e retrocessos, a disputa envolve mais do que um projeto de governo, envolve um projeto de sociedade no qual a emancipação política reflete-se na emancipação humana.

Entre as dificuldades em realizar o estudo, destaca-se a perspectiva de acompanhar um objeto em movimento. Dentro do universo das políticas públicas de esporte o “Programa Atleta na Escola” é símbolo da falta de um “projeto orgânico” relacionados ao esporte educacional, o programa apresentou um discurso que re (escala) o velho modelo de pirâmide esportiva e ao mesmo tempo expõe suas fragilidades e anacronismos. A falta de organicidade do esporte educacional deve-se entre outras razões à falta de uma linha diretiva, instrumentos normativos (REIS, 2015).

Nesse sentido o Decreto n.º 7.984/2013 pouco contribui para esclarecer e fomentar as ações no setor esportivo, seus apontamentos buscam dar legitimar as ações desenvolvidas, entre elas o próprio “Programa Atleta na Escola”. Bem como é mister a criação do “Sistema Nacional de Esporte e Lazer”, através dele existe a perspectiva de diretrizes que venham a organizar a política em longo prazo, e assim, se possa garantir uma política de esporte educacional que não se submeta as políticas de ocasião, mas que sejam pensadas na perspectiva do direito ao esporte enquanto prática social.

Certamente a pesquisa não pode ser tomada como definitiva e esgotada, dentro do universo das políticas esportivas relacionadas ao esporte educacional/escolar existem muitas contradições a serem exploradas.

REFERÊNCIAS

- AFFONSO, R. **Descentralização e reforma do Estado**: a Federação brasileira na encruzilhada. Economia e Sociedade. Campinas. N. 14, p. 127-152. 2000.
- ALVES, G. O mal-estar do neodesenvolvimentismo. **Boitempo**. 27 nov. 2014. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2014/11/27/o-mal-estar-do-neodesenvolvimentismo>>. Acesso em: 04 maio, 2016.
- ARANTES, A., MARTINS, F., SARMENTO, P. Jogos Escolares Brasileiros: Reconstrução histórica. **Motricidade**, v. 8, n. 2, p. 916-924, 2012.
- ARRETCHE, M. Relações federativas nas políticas sociais. Educação e Sociedade. Campinas, v. 23, n. 80, 2002, p. 25-48.
- _____. Tendências no estudo de sobre avaliação. In RICO, E. (Org). **Avaliação de Políticas Sociais: Uma Questão em Debate**. 6º ed. São Paulo, Cortez Editora; IEE/PUC/SP, 2009.
- _____. Federalismo e igualdade territorial: uma contradição em termos? In: **Democracia, federalismo e centralização no Brasil**. FGV, Fiocruz. RJ. 2012, p. 173-203.
- ATHAYDE, P. F. A. O lugar do social na política de esporte do governo Lula. **Ser Social** v. 13, n. 28, p. 184-209, jan. /jun. 2011.
- _____. **O ornitorrinco de chuteiras**: determinantes econômicos da política de esporte e lazer do governo Lula e suas implicações sociais. (Tese de doutorado), Brasília, UnB. 2014.
- ATHAYDE P.F.A., MASCARENHAS, F. SALVADOR, E. Primeiras aproximações de uma análise do financiamento da política nacional de esporte e lazer no Governo Lula. **Revista Brasileira Ciência do Esporte**. v. 37, n. 2, p. 2-10, 2015.
- BEHRING, E. R. Políticas Sociais, Fundamentos Lógicos e suas Circunstâncias Históricas. In: HÚNGARO, E. M.; DAMASCENO, L. G.; GARCIA, C. C. (Orgs.). **Estado, política e emancipação humana**: lazer, educação, esporte e saúde como direitos sociais. Santo André, SP: Alpharrabio, 2008, p. 61-77.
- BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social: Fundamentos e história**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- BONALUME, C. R. O paradigma da intersectorialidade nas políticas públicas de esporte e lazer. **Licere**. Belo Horizonte, v. 14, n. 1, mar/2011.
- BORGES, E. DE C. BUONICORE, A.C. **Memória do esporte educacional brasileiro**: breve história dos Jogos Universitários e Escolares. São Paulo: Centro de Estudos e Memória da Juventude, 2007.
- BOSCHETTI, I. **Avaliação de políticas, programas e projetos sociais**. In: Serviço social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS, 2009.

_____. Políticas de desenvolvimento econômico e implicações para as políticas sociais. **SER social**, Brasília, v.15, n. 33, p261-384, jul./ dez. 2013.

BRACHT, V. **Aprendizagem social e Educação Física**. Porto Alegre: Magister, 1992.

_____. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. *Cadernos Cedes*, ano XIX, nº 48, ago. 1999.

_____. Esporte na escola e esporte rendimento. **Movimento**. n. 12, 2000.

_____. **Sociologia Crítica do Esporte**: uma introdução. 3ª ed. Ijuí: Unijui, 2005.

BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 24, p. 87-101, 2003.

_____. Esporte, escola e a tensão que os megaeventos trazem para a Educação Física Escolar. **Em Aberto**. Brasília, v. 26, n. 89, p. 131-143, jan./jun. 2013.

BRASIL. **Lei nº 3.199 de 14 de abril de 1941**, Estabelece as bases de organização dos desportos em todo o país. Rio de Janeiro, RJ, 14 abr. 1941. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del3199.htm>. Acesso em: 10 jun. 2014.

_____. **Lei nº 6.251 de 8 de outubro de 1975**. Institui normas gerais sobre desportos, e dá outras providências. Brasília, DF, 08 out. 1975. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=205630>>. Acesso em: 12 set. 2014.

_____. DEPARTAMENTO DE DOCUMENTAÇÃO E DIVULGAÇÃO. **Política Nacional De Educação Física e Desportos; Plano Nacional De Educação Física e Desportos - PNED**. Brasília, DF- 1976.

_____. **Decreto nº 80.228 de 25 de agosto de 1977**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-8022825agosto-1977-429375-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil/1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 fev. 2015.

_____. **Lei nº 8.672 de 06 de julho de 1993**. Institui normas gerais sobre desporto e dá outras providências Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18672.htm>. Acesso em: 12 set. 2014.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 12 set.2014.

_____. **Lei nº 9.615 de 24 de março de 1998**. Institui normas gerais sobre desporto e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19615consol.htm>. Acesso em: 12 set. 2014.

_____. **Lei nº 10.264 de 16 de julho de 2001.** Acrescenta inciso e parágrafos ao art. 56 da Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998. Institui normas gerais sobre desporto. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/L10264.htm>. Acesso em: 10 nov.2014.

_____. **Lei nº 10.328, de 12 de dezembro de 2001.** Introduz a palavra "obrigatório" após a expressão "curricular", constante do § 3o do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110328.htm>. Acesso em: 10 dez. 2014.

_____. Ministério do Esporte. **I Conferência Nacional do Esporte:** documento final. Brasília: ME, 2004.

_____. Ministério do Esporte. **Política Nacional de Esporte.** Brasília: 2005.

_____. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm>. Acesso em 10 fev. 2015.

_____. Ministério do Esporte. **III Conferência Nacional do Esporte:** texto básico. Brasília: Governo Federal, Ministério do Esporte, 2010.

_____. **Lei nº 12.395, de 16 de março de 2011.** Altera as Leis nos 9.615, de 24 de março de 1998, que institui normas gerais sobre desporto, e 10.891, de 9 de julho de 2004, que institui a Bolsa-Atleta; cria os Programas Atleta Pódio e Cidade Esportiva; revoga a Lei no 6.354, de 2 de setembro de 1976; e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_3/_Ato20112014/LeiL12395.htm#art1>. Acesso em: 08 maio 2014.

_____. **Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2012/Decreto/D7690.htm>. Acesso em: 08 maio 2016.

_____. **Decreto nº 7.984 de 08 de maio de 2013.** Regulamenta a Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998, que institui normas gerais sobre desporto. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7984.htm>. Acesso em: 12 set. 2014.

_____. FNDE. **Resolução nº 10, de 18 de abril de 2013.** Dispõe sobre os critérios de repasse e execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em cumprimento ao disposto na Lei 11.947, de 16 de junho de 2009.

_____. FNDE. **Resolução/CD/FNDE nº 11, de 7 de maio de 2013** - Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Disponível em: <http://atletanaescola.mec.gov.br/anexos/resolucao_fnde.pdf> Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. FNDE. **Relatório de Gestão do FNDE 2014.** Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: FNDE, 2015.

_____. Ministério do Esporte. **Plano Brasil Medalhas**. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/alto-rendimento/plano-brasil-medalhas>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. Ministério do esporte. Manual de orientações Esporte na Escola. 2013. Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/arquivos/snelis/segundotempo/maiseducacao/MANUAL_DE_ORIENTAES_-_ESPORTE_NA_ESCOLA_2013.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2016.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Plano Mais Brasil PPA 2012-2015**: Relatório de Comunicação à Comissão Mista de Planos, Orçamentos Públicos e Fiscalização do Congresso Nacional (CMO) / Alterações do PPA 2012-2015 / Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão/SPI. - Brasília: MP/SPI, 2013.

_____. Ministério da Educação. **PNE - Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. MEC/ SASE, 2014.

_____. Ministério do Esporte. **Conferência Nacional do Esporte**. Disponível em: <<http://portal.esporte.gov.br/conferencianacional/arquivos/manual/cneManualUsuario.htm>>. Acesso no período de: 08 maio 2014 a 22 jun.2015.

_____. Ministério do Esporte. **Diagnóstico Nacional do Esporte – DIESPORTE**. 2015.

_____. Sistema Eletrônico de Informação ao Cidadão. **Manual do Programa Atleta na Escola**. Informações disponibilizadas através: <<http://www.acessoinformacao.gov.br/>>. Acesso: em 23 abr. 2015; 06 maio 2015; 19 maio 2016.

BUENO, L. **Políticas públicas de esporte no Brasil**: razões para o predomínio do alto rendimento. (Tese doutorado – Faculdade Getúlio Vargas/Escola de Administração de Empresas de São Paulo), São Paulo, 2008.

CARNEIRO, F.H.S. **A política de esporte no Distrito Federal**: Centros Olímpicos, terceiro setor e focalização. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Brasília. Brasília, 2013.

CARNEIRO, F.S.H. *et al.* **O orçamento do esporte no PPA “Plano Brasil Mais” - 2012/2015**. 2016. Mimeo.

CARNOY, M. Estado e teoria política. Tradução pela equipe de tradutores do Instituto de letras da PUV-Campinas. 16º ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2011.

CASTELAN, L. P. **As Conferências Nacionais do Esporte na configuração da política esportiva e de Lazer no Governo Lula (2003-2010)**. 2011. Dissertação. (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. 2011.

CASTELLANI FILHO, L. Política Educacional e Educação Física. 2º ed. Campinas, SP: Autores associados, 2002.

_____. O Estado brasileiro e os direitos sociais: o esporte. In: HÚNGARO, E. M.; DAMASCENO, L. G.; GARCIA, C. C. (Orgs.). **Estado, política e emancipação humana**: lazer, educação, esporte e saúde como direitos sociais. Santo André, SP: Alpharrabio, 2008, p. 129-145.

_____. Lazer, cultura e educação: reflexões nada aleatórias sob a ótica da educação física. In: MASCARENHAS, F; LAZZAROTTI FILHO, A. (Orgs.) **Lazer, cultura e educação: contribuições ao debate contemporâneo**. Goiânia: Editora UFG, 2010.

_____. As Concepções de Educação Física no Brasil. Horizontes – **Revista de Educação**. MS: n.2, v.1, 2013.

CASTRO, D. G. et al. O Projeto Olímpico da Cidade do Rio de Janeiro: reflexões sobre os impactos dos megaeventos esportivos na perspectiva do direito à cidade. In: SANTOS JÚNIOR, O. A. dos, GAFFNEY C. RIBEIRO, L. C. de Q. (Orgs). **Brasil Os Impactos da Copa do Mundo 2014 e das Olimpíadas 2016**. 1 ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2015, p. 542.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia Do Ensino Da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2010.

COMITÊ RIO 2016: Cidade Candidata. **Dossiê de candidatura**. v.1. Rio de Janeiro: COB, 2009.

COSTA, L. P. **Diagnóstico de Educação Física e Desportos no Brasil**. Rio de Janeiro: FENAME, 1971.

COUTINHO, C. N. Notas sobre cidadania e modernidade. In: **Revista Ágora: Políticas Públicas e Serviço Social**, Ano 2, nº 3, dez. 2005.

_____. O conceito de sociedade civil em Gramsci e a luta ideológica no Brasil de hoje. In: COUTINHO, C. N. **Intervenções: o marxismo na batalha das ideias**. p. 29 a 56. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo**. 2º ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Estado e Sociedade Civil. In: COUTINHO, C. N. (Org.) **O leitor de Gramsci**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. **De Rousseau a Gramsci: ensaios de teoria política**. São Paulo: Boitempo, 2011b.

COUTO, B. R.; YAZBEK, M. C.; RAICHELIS, R. A política nacional de assistência social e o SUAS. In: COUTO, B. R.; YAZBEK, M. C.; RAICHELIS, R.; SILVA, M. O. da S. **O sistema único de assistência social no Brasil: uma realidade em movimento**. São Paulo: Cortez, 2010.

DISTRITO FEDERAL. **Lei Orgânica do Distrito Federal**. Brasília, DF: Câmara Legislativa do Distrito Federal, 1993.

_____. **Lei n.º 4.751, de 07 de fevereiro de 2012**. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Projeto Político Pedagógico Professor Carlos Mota**. Brasília, DF. 2012 a.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Orientação Pedagógica Centro de Iniciação Desportiva**. Brasília, DF. 2012 b.

_____. **Portaria nº 134, de 14 de setembro de 2012.** Dispõe sobre a execução do PDAF, no âmbito da rede pública de ensino do Distrito Federal, e dá outras providências. Alterada pela Portaria nº71, de 09 de abril, de 2013.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica.** Pressupostos Teóricos. 2014.

DORE, R. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 26, n.70, p. 329-352 Dez. 2006.

FAGNANI, E. Avaliação do Ponto de Vista do Gasto e Financiamento das Políticas Sociais. In: RICO, Elizabeth (Org). **Avaliação de Políticas:** uma Questão em Debate. São Paulo, Cortez Editora; IEE/PUC/SP, 1998, p. 29-39.

FARAH, M. F. S. Parcerias, Novos Arranjos Institucionais e Políticas Públicas Locais. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, v. 18, abr. 2000.

FLAUSINO, M. da S. **Plano decenal:** as políticas públicas de esporte e lazer em jogo. 2013, 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

FLAUSINO, M. da S; MASCARENHAS F. O direito ao esporte e lazer: Apontamentos críticos à sua mistificação. **Licere**, Belo Horizonte, v.15, n.2, jun/2012.

GONÇALVES, R. P, E. C. **Modelos de desenvolvimento e desempenho macroeconômico:** Brasil. PDF - Instituto de Economia, URFJ. Out. 2015.

GRAMSCI, A. Estado e Sociedade civil. In: COUTINHO, C. N. (Org). **O leitor de Gramsci:** escritos escolhidos 1916-1935. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011, p. 267-289.

_____. **Cadernos do Cárcere**, volume II. Edição e tradução Coutinho, C. N; coedição Henriques, L. S.; Nogueira, M. A.; 3º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. **Cadernos do Cárcere**, volume I; edição e tradução, Coutinho, C. N; coedição Henriques, L. S.; Nogueira, M. A.; 7º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2013:** resumo técnico. INEP. Brasília: O Instituto, 2014. 39 p.

INOJOSA, Rose Marie. **Sinergia em políticas e serviços públicos:** desenvolvimento social com intersectorialidade. **Cadernos Fundap**. São Paulo, n. 22, 2001, p. 102-110.

LÁZARO, A. L. F. Lazer e intersectorialidade, In: PINTO, *et. al.* (Org.). **Brincar, jogar, viver:** lazer e intersectorialidade com o PELC. Brasília: Gráfica e Editora América LTDA, 2008.

LEITE, C.; FONSECA, F. Federalismo e políticas sociais no Brasil: impasses da descentralização pós-1988. **O & S** - Salvador, v.18 - n. 56, p. 99-117 – jan. / mar. 2011.

LIGUORI, G. Estado e Sociedade Civil: entender Gramsci para entender a realidade. In: COUTINHO, C. N. & TEIXEIRA, A. P. (Orgs.). **Ler Gramsci, entender a realidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. (p. 173-188).

LINHALES, M. A. **Trajetória Política do Esporte no Brasil**: interesses envolvidos, setores excluídos. 1996. Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte: UFMG, 1996.

LUCENA, R. F. Esporte, Educação Física e escola: como não sucumbir ao gigante esporte em tempos de realização de megaeventos esportivos no Brasil? **Em Aberto**, Brasília, v. 26, n. 89, p. 33-45, jan./jun. 2013.

MANHÃES, E. D. **Política de esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MARTINS, C. E. **O golpe militar de 1964 e o Brasil: passado e presente**. 2014. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2014/04/01/o-golpe-militar-de-1964-e-o-brasil-passado-e-presente/>>. Acesso em: 05 maio 2016.

MARSHALL, T. Cidadania e classe social. In: MARSHALL, T. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967, p. 57-114.

MASCARENHAS, F. O Estado Brasileiro e os Direitos Sociais: O Lazer. In: HÚNGARO, Edson Marcelo; DAMASCENO, Luciano Galvão; GARCIA, Carla Cristina (Orgs.). **Estado, política e emancipação humana**: lazer, educação, esporte e saúde como direitos sociais. Santo André, SP: Alpharrabio, 2008, p. 95-114.

_____. Megaeventos esportivos e educação física: alerta de tsunamis. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 39-67, jan./mar. 2012.

MASCARENHAS, F; *et. al.* O bloco olímpico: Estado, organização esportiva e mercado na configuração da agenda Rio 2016. **Revista da ALESDE**. Curitiba, v. 2. n. 2. p. 15-32, out.2012.

MATIAS, W. B. A política esportiva do Governo Lula: o Programa. Segundo Tempo. **Licere**, v. 16, p. 1-23, 2013.

MATIAS, W. B; *et al.* A Lei de incentivo fiscal e o (não) direito ao esporte no Brasil. **Movimento** (ESEF/UFRGS), Porto Alegre, p. 95-110, fev. 2015.

MATIAS, W. B.; MASCARENHAS, F. As transformações da atuação do Estado e as políticas sociais contemporâneas. **Argumentum**. Vitória, v. 5, p. 120-134, 2013.

_____. Jogos Olímpicos Rio 2016: Vencedores e Perdedores. **Motrivivência**. V. 27 Nº 45. 2015.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**. São Paulo. v. 1 nº 3. 1996.

NOGUEIRA, M. A. As três ideias de sociedade civil, o Estado e a politização. In: COUTINHO, C. N. & TEIXEIRA, A. P. (Orgs.). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. (p. 215-234).

_____. **Governabilidade desafiará o segundo governo Dilma**. 2014. Disponível em: <<http://politica.estadao.com.br/blogs/marco-aurelio-nogueira/governabilidade-desafiara-o-segundo-governo-dilma/>>. Acesso em: 03 maio 2016.

OLIVEIRA S. A. de. **O “novo” interesse esportivo pela escola e as políticas públicas nacionais**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Federal de Pernambuco. 209 f., Recife: 2009.

PEREIRA, P. A. P. **Necessidades humanas**: subsídio à crítica dos mínimos sociais. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BOSCHETTI, I.; BEHRING, E. R.; SANTOS, S. M. M.; MIOTO, R. C. T. **Política social no capitalismo**: tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2009. p. 87-108.

_____. **A intersetorialidade das políticas sociais numa perspectiva dialética**. 2010. Disponível em: <<http://matriz.sipia.gov.br/acervo-documental/artigos>>. Acesso em: 05 Abr.2016.

_____. **Política social**: temas e questões. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIRES, G. L.; SILVEIRA, J. Esporte educacional... existe? Tarefa e Compromisso da Educação Física com o esporte na escola. In: SILVA, M. R. (Org.) **Esporte, educação, estado e sociedade**: as políticas públicas em foco. Chapecó: Argos, 2007.

PORTAL OFICIAL DO PROGRAMA ATLETA NA ESCOLA. Disponível em: <<http://atletanaescola.mec.gov.br/programa.html>>. Acessos no período de: 30 mar. 2014 a 30 maio 2016.

PORTELLI, H. **Gramsci e o bloco histórico**. 4º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder, o socialismo**. 4. ed. Tradução de Rita Lima. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

REIS, N. S. **Políticas de esporte educacional nos governos Lula e Dilma**: avanços, limites e anacronismos. 2015. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) -Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

REIS, N. S.; *et al.* Programa de formação esportiva na escola - Atleta na Escola: fundamentos lógicos e circunstâncias históricas. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 44, p. 190-206, mai. 2015.

RELATÓRIO DE GESTÃO DO MINISTÉRIO DO ESPORTE. Através do Sistema Eletrônico de Informação ao Cidadão. Disponível em: <<http://www.acaoainformacao.gov.br/>>. Acesso em 08 jun. 2015.

SÁ SILVA, J. R.; DE ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa Documental: Pistas Teóricas e Metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**. nº 1, p.01-15, jul.2009.

SALVADOR, E. Fundo público e políticas sociais na crise do capitalismo. In: **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 104, p. 605-631, out./dez. 2010.

_____. Fundo público e financiamento das políticas sociais no contexto do federalismo brasileiro do século XXI. **Revista Política Social e Desenvolvimento**. v. 2, p. 14- 39, 2014.

SALVADOR, E.; SILVA, M. L. L. da. Fundo Público e as Medidas Provisórias 664 e 665: a Contrarreforma da Previdência em Curso. **Plataforma Política Social**. 18 maio 2015.

SANTANA, W. C. de. Pedagogia do esporte na infância e complexidade. In: PAES, R. R.; BALBINO, H. F. **Pedagogia do esporte: contextos e perspectivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

SERON, T. D. Reflexões sobre o desporto escolar a partir do decreto nº 7.984/2013. **Revista da ALESDE**. Curitiba, v. 3, n. 2, p. 31-45, out. 2013.

SINGER, A. André Singer “vê o momento mais difícil do Lulismo”. 17 maio, 2015. Entrevista concedida à Valéria Nader e Gabriel Brito, no **Correio da Cidadania**. Disponível em: <<http://outras-palavras.net/outrasmidias/?p=147635>>. Acesso em: 27 maio 2015.

SPÓSITO, M. **Espaços Públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras**. São Paulo: Global, 2007.

TAFFAREL, C. N. Z. Crítica às proposições pedagógicas da Educação Física. In: **Boletim Germinal**. 06. 2009.

TEIXEIRA, S. O. **Participação e controle democrático sobre o orçamento público em um contexto de crise do capital**. 2012. 370 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Faculdade de Serviço Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro; École Doctorale en Sciences Sociales, Université Paris VIII, Paris, 2012.

TEIXEIRA, M. R.; MATIAS, W. B.; MASCARENHAS, F. O financiamento do esporte olímpico no Brasil: uma análise do ciclo de Londres (2009-2012). **Revista de Ciências Sociais (Iquique)**, v. 31, p. 86-110. 2013.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **Relatório de Levantamento instaurado com objetivo de compreender o funcionamento dos componentes do Sistema Nacional do Desporto**. Ata nº 29/2015 – Plenário. 2015.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: perspectiva qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUBINO, M. J. G. **Estudos brasileiros sobre o esporte: ênfase no esporte-educação**. Maringá: Eduem, 2010. 163p.

_____. **Dimensões sociais do esporte**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UNESCO. **Carta Internacional de Educação Física e Esporte**. Paris, 1978.

VERONEZ, L. F. C. **Quando o Estado joga a favor do privado: As políticas de esporte após a Constituição Federal de 1988**. Campinas, 2005. 370f. Tese (Doutorado em Educação Física) Faculdade de Educação Física, UNICAMP, 2005.

_____. O planejamento governamental e o orçamento do setor esportivo. In: Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte, 15. Congresso Internacional de Ciência do Esporte, 2. 2007, Recife. **Anais...** Goiânia: CBCE, 2007.

VIEIRA, E. **Democracia e política social**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

APÊNDICE A - ROTEIROS DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Objetivos:

1. Compreender o processo de formulação e implementação do Programa Atleta na Escola.
2. Esclarecer pontos dos documentos oficiais e fornecer informações relacionadas ao desenvolvimento do Programa Atleta na Escola.
3. Conhecer e discutir a implementação e experiência do Programa Atleta na Escola no Distrito Federal.

Roteiro 1 - Direcionada ao Gestor do Ministério da Educação

1. Como surgiu a ideia para a formulação do Programa Atleta na Escola?
2. Qual a concepção de esporte (educacional/escolar) presente no Programa Atleta na Escola?
3. O programa se intitula como uma política intersetorial. Na prática qual o papel do Ministério da Educação:
 - a) Na formulação;
 - b) Na implantação;
 - c) No desenvolvimento do Programa Atleta na Escola?
4. Em que medida o Programa Atleta na Escola se configura como uma política descentralizada?
5. A elaboração do Programa Atleta na Escola considera os documentos oficiais que norteiam a política educacional adotado pelas instituições (Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's, Projeto Político Pedagógico da escola)?
6. Quais os critérios para a escolha das modalidades promovidas pelo Programa Atleta na Escola? Existe alguma relação entre a escolha das modalidades e o Plano Brasil Medalhas 2016?
7. A partir de 2014, houve a ampliação de novos parceiros, entre eles as federações. Como acontece a participação das federações em relação ao Programa Atleta na Escola?
8. Existe a relação entre o Programa e outros Programas Federais?
9. Por que o programa vinculado dentro do Ministério do Esporte à Secretaria de Esporte de Alto Rendimento (SNEAR) prevê a utilização de recursos provenientes do FNDE, ou seja, da educação?
10. Qual a importância do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE para viabilizar a etapa escolar do Programa Atleta na Escola?
11. Existe controle sobre a utilização dos recursos disponibilizados a etapa escolar?
12. Qual a importância da etapa escolar diante dos objetivos do Programa Atleta na Escola?
13. Em que medida a realização da etapa escolar, pode influenciar na formação dos atletas brasileiros?

14. Qual a avaliação sobre os dois primeiros anos do Programa Atleta na Escola?
15. Quais as perspectivas de continuidade do Programa em 2015?
16. O Sr(a) gostaria de acrescentar alguma informação sobre o Programa Atleta na Escola?

Roteiro 2 - Direcionada ao Gestor do Ministério do Esporte

1. Como surgiu a ideia para a formulação do Programa Atleta na Escola?
2. Qual a concepção de esporte (educacional/escolar) presente no Programa Atleta na Escola?
3. O programa se intitula como uma política intersetorial. Na prática qual o papel do Ministério do Esporte:
 - a) Na formulação;
 - b) Na implantação;
 - c) No desenvolvimento do Programa Atleta na Escola?
4. Em que medida o Programa Atleta na Escola se configura como uma política descentralizada?
5. A elaboração do Programa Atleta na Escola considera os documentos oficiais que norteiam a Política Nacional de Esporte. Quais? De que forma?
6. Quais os critérios para a escolha das modalidades promovidas pelo Programa Atleta na Escola? Existe alguma relação entre a escolha das modalidades e o Plano Brasil Medalhas 2016?
7. A partir de 2014, houve a ampliação de novos parceiros, entre eles as federações.
 - a) Como foram definidas as federações que participariam e /ou participam do programa?
 - a) Qual o papel das federações em relação ao Programa Atleta na Escola?
8. Existe a relação entre o Programa Atleta na Escola e outros Programas Federais?
9. No Ministério do Esporte, qual a secretaria responsável pelo Programa Atleta na Escola?
10. Inicialmente o Programa foi vinculado à Secretaria de Esporte de Alto Rendimento (SNEAR), cujos recursos são definidos em lei própria. Por que o programa prevê a utilização de recursos provenientes do FNDE, ou seja, da educação?
11. Qual a importância do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE para viabilizar a etapa escolar do Programa Atleta na Escola?
12. Qual a importância da etapa escolar diante dos objetivos do Programa Atleta na Escola?
13. Em que medida a realização da etapa escolar, pode influenciar na formação dos atletas brasileiros?
14. Como acontece a participação do Comitê Olímpico Brasileiro (COB) e do Comitê Paralímpico Brasileiro (CPB) no Programa Atleta na Escola?
15. O Ministério do Esporte participa da organização dos Jogos Escolares? Como?
16. Os Jogos Escolares se configuram como esporte escolar, quais as razões para que estes sejam organizados pelo COB e não pelo Ministério do Esporte.
17. Existe controle sobre a utilização dos recursos disponibilizados aos Jogos escolares?

18. Qual a avaliação sobre os dois primeiros anos do Programa Atleta na Escola?
19. Quais as perspectivas de continuidade do Programa em 2015?
20. O Sr(a) gostaria de acrescentar alguma informação sobre o Programa Atleta na Escola?

Roteiro 3 - Direcionada ao Gestor da Coordenação de Educação Física e Desporto Escolar (CEFDESC) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

1. Qual o papel da Secretaria de Educação – através da CEFDESC em relação ao Programa Atleta na Escola?
2. Qual a relação entre a proposta de Educação Física Escolar encontrada no Currículo em Movimento do Distrito Federal (DF) os objetivos do Programa Atleta na Escola?
3. É possível avaliar em que medida e por qual motivo um programa de esporte escolar a nos moldes do Programa Atleta na Escola encontra ou encontrou capilaridade na rede pública do Distrito Federal?
4. Existe alguma relação entre o Programa Atleta na Escola e os projetos da Secretaria Estados de Educação do DF, como CID?
5. Existe alguma relação entre a organização das competições escolares (Etapa escolar do Programa Atleta na Escola) e os Jogos Escolares do Distrito Federal?
7. Como a CEFDESC entende a competição esportiva no âmbito da escola?
8. Como se organiza os Jogos Escolares do Distrito Federal?
9. Como são escolhidos os representantes do Distrito Federal nos Jogos Escolares Nacionais (Jogos da Juventude)?
10. A nível federal o Programa Atleta na Escola é considerado uma política esportiva intersetorial. No âmbito da política esportiva do Distrito Federal, existem políticas intersetoriais entre as Secretarias de Governo, envolvendo a Secretaria de Educação?
11. O Sr(a) gostaria de acrescentar alguma informação sobre o Programa Atleta na Escola?

Roteiro 4 - Direcionada aos Diretores das Unidades Escolares

1. O interesse em participar do Programa Atleta na Escola partiu da direção da escola ou dos professores de Educação Física?
2. Quais as razões que levaram a escola a aderir e a participar do Programa Atleta na Escola?
3. O Projeto Político Pedagógico da escola prevê a organização de competições escolares internas. Existe um modelo de competição pré-estabelecido?
4. A escola participa dos Jogos Escolares do Distrito Federal? Por quê?
5. Os recursos do Programa Atleta na Escola são disponibilizados pelo PDDE interativo. Em que medida o PDDE contribui na realização da etapa escolar do Programa Atleta na Escola?
6. Como são ou foram utilizados os recursos destinados ao Programa Atleta na Escola?
7. Existe a participação do Conselho Escolar na administração, fiscalização desses recursos?
8. O Sr(a) gostaria de acrescentar alguma informação sobre o Programa Atleta na Escola?

Roteiro 5 - Direcionada aos Professores de Educação Física das Unidades Escolares

1. Como se organiza a Educação Física na escola?
2. A Educação Física escolar dialoga com as diretrizes do Currículo em Movimento? Como?
3. O Projeto Político Pedagógico da escola prevê a participação em competições escolares?
4. O que motivou a participação da escola no Programa Atleta na Escola?
5. Qual a relação entre a Educação Física Escolar e o Programa Atleta na Escola?
6. A escola desenvolve algum projeto de esporte escolar?
7. A escola participa dos Jogos Escolares do Distrito Federal?
8. Existe a participação em outras fases do programa?
9. A forma como o Programa Atleta na Escola é implantado, segue as diretrizes do programa ou sofre adaptações?
10. Os alunos que participam do Programa Atleta na Escola fazem parte de algum projeto de formação esportiva como o CID?
11. Qual o formato de competição “evento competitivo” realizado? Qual a modalidade promovida, por quê?
12. Os alunos participam da organização da competição?
13. Em que medida os objetivos do programa são atendidos pela proposta de competição desenvolvida?
14. A estrutura física e os materiais disponíveis na escola viabilizaram a organização da competição?
15. Ao se observar os objetivos do Programa Atleta na Escola, em especial descobrir e revelar talentos esportivos, na sua opinião haveria choque com a perspectiva do esporte enquanto elemento da cultura corporal presente no currículo do DF?
16. O Sr(a) gostaria de acrescentar alguma informação sobre a experiência de implantar o Programa Atleta na Escola?

ANEXO A - TERMO DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



Universidade de Brasília
Faculdade de Ciências da Saúde
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/FS

PROCESSO DE ANÁLISE DE PROJETO DE PESQUISA

TÍTULO DO PROJETO: “ANÁLISE E AVALIAÇÃO DO PROGRAMA ATLETA NA ESCOLA: SUA IMPLEMENTAÇÃO NO DISTRITO FEDERAL”.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: EDRIANE LIMA DO NASCIMENTO

DATA DE ENTRADA: 25/08/2015

CAAE: 48773815.1.0000.0030

Com base na Resolução 466/12, do CNS/MS, que regulamenta a ética em pesquisa com seres humanos, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília, após análise dos aspectos éticos e do contexto técnico-científico, resolveu APROVAR o projeto intitulado “ANÁLISE E AVALIAÇÃO DO PROGRAMA ATLETA NA ESCOLA: SUA IMPLEMENTAÇÃO NO DISTRITO FEDERAL”. Parecer nº 1.251.595, em 7 de outubro de 2015.

Notifica-se o(a) pesquisador(a) responsável da obrigatoriedade da apresentação de um relatório semestral e relatório final sobre o desenvolvimento do projeto, no prazo de 1 (um) ano a contar da data de aprovação.

Brasília, 09 de outubro de 2015.

Prof.ª. Dra. Marie Togashi
Coordenadora do CEP-FS/UnB

Prof.ª. Dra. Marie Togashi
Coordenadora
Comitê de Ética em Pesquisa
com Seres Humanos (CEP/FS) - UnB