



**FORMAÇÃO INTEGRAL, ESPORTE E POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA  
ANÁLISE DOS PROGRAMAS MAIS EDUCAÇÃO, NOVO MAIS EDUCAÇÃO E  
SEGUNDO TEMPO**

**COMPREHENSIVE TRAINING, SPORTS AND PUBLIC POLICIES: AN  
ANALYSIS OF PROGRAMS MORE EDUCATION, NEW MORE EDUCATION AND  
SECOND TIME**

**FORMACIÓN INTEGRAL, DEPORTES Y POLÍTICAS PÚBLICAS: UN  
ANÁLISIS DE PORGRAMAS MÁS EDUCACIÓN, NUEVA MÁS EDUCACIÓN Y  
SEGUNDO TIEMPO**

Thaise Ramos Varnier Antunes<sup>1</sup>

Liana Abrao Romera<sup>2</sup>

Otávio Guimarães Tavares da Silva<sup>3</sup>

**Resumo:** Ao longo dos anos, houve uma solidificação do discurso de formação integral na implementação de políticas públicas educacionais e esportivas. Neste artigo, iremos buscar compreender como o discurso de formação integral aparece no contexto de políticas públicas por meio da análise dos documentos dos programas Mais Educação (PME), Novo Mais Educação (PNME) e o Programa Segundo Tempo (PST). No PME e PST, o desenvolvimento holístico aparece como proposta de formação das aulas de educação física tendo como meio vivências que

---

<sup>1</sup>Doutoranda, mestre e graduada em Educação Física pela UFES. Atualmente, é membro do grupo de pesquisa ARETE, bolsista FAPES e servidora da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Vila Velha-ES, atuando como professora de Educação Física (thaisevarnier@gmail.com).

<sup>2</sup>Graduada em Pedagogia e Educação Física, Mestre e Doutora pela UNICAMP. Pós Doutora em Estudios do Ocio pela Universidad de Deusto - Espanha. É professora titular do centro de Educação Física e Desportos da UFES, coordenadora da ABRAMD e líder do grupo de pesquisa Andaluz (liromera@uol.com.br).

<sup>3</sup>Licenciado em Educação Física pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, mestre e doutor pela Universidade Gama Filho e pós-doutorado pela Universidade de Koblenz-Landau. É líder do grupo de pesquisa ARETE, professor Titular e Diretor do Centro de Educação Física e Desportos da UFES (tavaresotavio@yahoo.com.br)´.

tenham significado. Por outro lado, o PNME visou resultados e rendimentos em prol de uma visão unilateral e reducionista. Concluimos que os programas PME e PST representaram uma alternativa viável de formação fenomenológica onde o esporte foi acionado para desenvolver os aspectos axiológicos, físicos e afetivos da formação humana.

**Palavra-chave:** Formação integral; Esporte; Políticas Públicas.

**Abstract:** Over the years, there has been a solidification of the discourse of integral education in the implementation of educational and sports public policies. In this article, we will seek to understand how the discourse of integral education appears in the context of public policies through the analysis of documents from the programs Mais Educação (PME), Novo Mais Educação (PNME) and the Segundo Tempo (PST). In the PME and PST, holistic development appears as a proposal for training physical education classes having as a means experiences that have meaning. On the other hand, the PNME aimed at results and returns in favor of a unilateral and reductionist vision. We conclude that the PME and PST programs represented a viable alternative for phenomenological training where sport was used to develop the axiological, physical and affective aspects of human training.

**Keywords:** Comprehensive training; Sport; Public policy.

**Resumen:** A lo largo de los años se ha ido consolidando el discurso de la educación integral en la implementación de las políticas públicas educativas y deportivas. En este artículo buscaremos comprender cómo aparece el discurso de la educación integral en el contexto de las políticas públicas a través del análisis de documentos de los programas Mais Educação (PME), Novo Mais Educação (PNME) y Segundo Tempo (PST). En el PME y PST, el desarrollo holístico aparece como una propuesta para la formación de clases de educación física teniendo como medio experiencias que tienen sentido. Por otro lado, el PNME apuntó a resultados y retornos a favor de una visión unilateral y reduccionista. Concluimos que los programas PME y PST representaron una alternativa viable para el entrenamiento fenomenológico donde se utilizó el deporte para desarrollar los aspectos axiológicos, físicos y afectivos del entrenamiento humano.

**Palabras clave:** Formación integral; Deporte; Políticas públicas.

## 1 Introdução

Ao longo dos anos, observamos um avanço no discurso em defesa da formação integral na implementação de políticas públicas educacionais e esportivas. A formação integral no processo de escolarização, tem na busca por uma ampliação da função da escola em meio a um novo contexto de mudanças da sociedade no século XIX e XX, seu maior objetivo. A busca por esse novo padrão, colocou em xeque uma percepção de formação tradicional e técnica encontrada na escola tradicional e, conseqüentemente, nas aulas de educação física.

A escola, enquanto se destinava a uma oferta seleta de vagas para poucos, tinha como função essencial a instrução escolar “e sua ação social era uma expansão linear dos processos integradores da comunidade sociocultural homogênea que a ela tinha acesso” (CAVALIERE, 2002, p. 248).

O desenvolvimento de uma escola democrática, oriundo de um cenário instável, trouxe elementos que podem refletir a identidade da instituição escolar que, até então, estava inundada com a disparidade sociocultural. O desafio é encontrar uma nova identidade para a escola, visando alternativas que propiciem condições onde crianças e adultos vivenciem amplas experiências em um ambiente democrático.

Podemos dizer que surge um movimento reformador que buscava reencontrar a vocação da escola na sociedade urbana, de massas, industrializada e democrática, sendo direcionado pela corrente pedagógica escolanovista. De modo geral, o movimento de repensar a escola [...] “esteve associado à valorização da atividade ou experiência em sua prática cotidiana. O entendimento da educação como vida, e não como preparação para a vida, foi a base dos diversos movimentos que o formaram” (CAVALIERE, 2002, p. 251).

No campo da Educação Física, o discurso tradicional da pedagogia do esporte, começou a sofrer ataques oriundos de contestações dos objetivos, métodos e conteúdos das aulas de Educação Física, levando-os a serem revistos por meio de uma rede de produções acadêmicas inspiradas nas teorias do crescimento e desenvolvimento humano com o intuito de propor alternativas para superar a supremacia do ensino do esporte na escola, da maneira como estava sendo realizado (NEIRA, 2015).

Nesse contexto, uma visão tradicional da Educação Física escolar é colocada à prova. Com características que priorizavam as questões técnicas nas aulas de educação física, essa perspectiva não contemplava uma visão contextualizada e sociocultural de aprendizagem.

Para além disso, como pano de fundo desse cenário, desde o início do século XX, esteve a busca pela garantia de direitos e a superação dos desafios de desigualdades históricas. Para isso, diversas propostas educacionais foram propostas ancoradas na ampliação da jornada escolar e na oferta de atividades no âmbito do esporte, da arte, da cultura e do lazer, com atividades no contra turno escolar.

A concepção de formação integral avançou em campo e no debate acadêmico do âmbito da Educação e da Educação Física, especialmente, no que tange o fenômeno esportivo, ampliando

os horizontes de uma formação unilateral e tecnicista, indo ao encontro de um olhar fenomenológico de sujeito, multidimensional, crítico, moral e ético, articulado as dimensões da vida, sendo assim, significativo. Estudos como de Machado, Galatti e Paes (2014); Jacobs, Knoppers e Webb (2012); Hellison e Doolittle (2007); Sanmartín (1995); Holt (2008); Carr (2002); Bailey (2005); Stegeman e Janssens (2004); Ruíz (2014), Naul (2008) e Binder (2012), trazem fundamentações para esse entendimento.

Isto posto, a questão central que tensionará o debate desse artigo é: como o discurso de uma formação integral aparece no contexto de políticas públicas educacionais e esportivas?

Para isso, nos apropriaremos na discussão da concepção de formação integral nos discursos proferidos nos documentos dos programas Mais Educação (PME), Novo Mais Educação (PNME) e o Programa Segundo Tempo (PST).

## **2 As bases da concepção de formação integral nas políticas públicas no âmbito educacional e esportivo**

No contexto brasileiro, têm sido formuladas concepções e práticas de educação integral ancoradas na ampliação da jornada escolar e na oferta de atividades no campo do esporte, da arte, da cultura e do lazer, com atividades no contra turno escolar, que desde o início do século XX, visavam a garantia de direitos e a superação dos desafios impostos pelo tempo histórico.

A Constituição Federal de 1988, por exemplo, vem a proclamar uma rede de direitos sociais que são fundamentais para os cidadãos, dentre eles a educação. Localizado no Art. 6º, defende como direitos sociais: a educação, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados (BRASIL, 1988).

A educação recebe destaque como direito social, Art. 208, o qual afirma o dever do Estado em garantir a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade (BRASIL, 1988).

Assim como a educação, o esporte também recebe destaque na Carta Magna. Na Seção III, Art. 217, o esporte aparece como dever do Estado a sua promoção, tanto de modo formal quanto não formal (BRASIL, 1988).

Nesse cenário, há indícios que a concepção de formação integral e o esporte caminham de mãos dadas, pois educação e esporte constituem o cinturão de direitos para uma formação plena.

A visão do esporte como ferramenta para uma formação plena do sujeito tomou forma - ainda com limitações - na década de 90, com o surgimento dos primeiros métodos que sinalizavam

para questões para além de uma visão motora nas aulas de educação física: o método psicocinético também conhecido como Psicomotricidade. Essa percepção visava o desenvolvimento pleno da criança ao se atentar para os aspectos motores, socioafetivos e cognitivos. A construção de estruturas psicológicas como uma das bases para o desenvolvimento lança uma nova percepção de formação (NEIRA, 2015).

Nessa mesma esteira, outras teorias recorreram a psicologia como campo epistemológico que despontava no cenário das produções acadêmicas da área da educação física, como é o caso da Abordagem Desenvolvimentista, idealizada por Go Tani et al. (1988).

Essa vertente era baseada na articulação entre maturação biológica e os desempenhos cognitivos, socioafetivos e motores. Além disso, segundo Neira (2015, p. 237), “responsabilizou a Educação Física pela aprendizagem do movimento, relacionando-a intrinsecamente ao desenvolvimento global”.

João Batista Freire (1989) propõe em seus estudos uma educação física de corpo inteiro, alinhando um tratamento igual para as dimensões de corpo e mente utilizando os jogos e brincadeiras como instrumentos pedagógicos de aprendizagem. Nessa perspectiva, a ludicidade e o elo corpo e mente tomam forma no cenário da educação física.

A Pedagogia Crítico Superadora de Soares et al. (1992) e a Pedagogia Crítico Emancipatória de Eleonor Kunz (1994) se destacam no cenário de uma pedagogia crítica de ensino aprendizagem.

Na primeira, as práticas corporais têm forte relação com a cultura e a sociedade, possuindo um posicionamento crítico diante os conteúdos abordados. Soares et al. (1992) lançam o conceito de cultura corporal de movimento, enfatizando a importância da sistematização do ensino da educação física na escola, tendo o esporte como conteúdo que deverá ser contemplado em sua ampla dimensão.

A Pedagogia Crítico Emancipatória, por sua vez, introduziu o conceito de cultura de movimento, onde os movimentos são mediadores do conteúdo simbólico. Para Kunz (1994) essa perspectiva pode ser uma ferramenta de transformação e emancipação humana. Sobre o esporte, o autor, defende que o conteúdo não pode ser apenas prático, deve ser também problematizado, assumindo um status de compreensão do fenômeno esportivo, por meio de questões históricas, por exemplo.

Para Rocha et al. (2015) outras pesquisas transcendem o âmbito tradicional de uma visão de educação física e assumem um caráter crítico como é o caso das teorias pós-críticas que são baseadas pelos Estudos Culturais e o Multiculturalismo<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Compõe as produções dessa área os estudos de: Ferreira (1997); Oliveira (2000-2001); Silveira; Pinto (2001); Gariglio (2002); Amaral (2004); Neira; Gallardo (2006); Souza Júnior (2007b); Guimarães (2008a; 2009b); Nunes; Rúbio (2008); Oliveira; Chaves Junior (2009); Diniz; Amaral (2009); Gramorelli; Neira (2009); Millen Neto; Ferreira; Soares (2011); Pereira; Mendes (2010); Martiny; Florêncio; Gomes-da-Silva (2011); Oliveira; Linhales (2011); Pykosz;

Isto posto, ao longo da história da Educação Física, o esporte transcende como uma tendência que o desponta para uma formação multidimensional, cultural e crítica, podendo ser funcional a busca de uma sociedade justa em busca da igualdade social.

A prática esportiva que antes era vislumbrada como uma ferramenta alienante, que restringe as dimensões do movimentar-se e reproduz as regras de uma sociedade capitalista, ganha uma dimensão ampla e fenomenológica de formação.

A Educação Física toma amplitude por possibilitar a oferta de conteúdos que se distanciam dos saberes tradicionalmente promovidos pelas disciplinas científicas tradicionais, e encara-os como fenômenos culturais. Esta potencialidade da Educação Física na organização curricular vai ao encontro de oportunizar uma formação integral, cidadã e em valores, pois, de acordo com Varnier (2015), é possível promover um ensino em valores, possibilitando a abordagem de diferentes conteúdos, desde que haja uma intencionalidade pedagógica.

Não é à toa que, de acordo com Holt (2008), baseado nos estudos de Biglan et al. (2004), a última década testemunhou um aumento significativo do número de programas esportivos para jovens que apostavam na crença de que a participação no esporte pode ser valorativa para o desenvolvimento pessoal, capaz de minimiza problemas sociais como violência, envolvimento com drogas, obesidade e etc.

Uma formação integral desponta nessa óptica onde associa a prática esportiva a uma série de resultados positivos. O ensino do esporte assume uma rede de valores que a partir da sua prática, podem contribuir para uma ampla formação de sujeito nos seus aspectos cognitivos (concentração/feedback), afetivo, social, moral, físico e etc.

Para tanto, Machado, Galatti e Paes (2014), à luz de Machado et al. (2011), sustentam uma proposta de abordagem do esporte, dentro ou fora do contexto escolar, partindo de uma perspectiva da Pedagogia do esporte<sup>5</sup>, a qual aposta na complexidade do fenômeno esportivo, deixando o aspecto motor de ser privilegiado ou, comumente, destacado no ensino dos esportes, para dar voz, também, a uma perspectiva socioeducativa e histórica. Em Galatti (2006), as autoras afirmam que:

[...] por ser o esporte um fenômeno de múltiplas possibilidades, promove não somente a aprendizagem das questões técnicas e táticas, mas também pode promover e discutir valores. O trato com valores e modos de comportamento no processo de ensino, vivência, aprendizagem e treinamento esportivo é que

---

Oliveira (2009); Souza Júnior, Santiago; Tavares (2011); Nunes; Ferreira Neto (2011; 2012); Rosário; Darido (2012); Tenório et al. (2012b); Pizani, Oliveira; Barbosa-Rinaldi (2012) e Sousa; Souza Júnior (2013).

<sup>5</sup> A Pedagogia do Esporte (PE) é uma área das Ciências do Esporte que trata do ensino do esporte em seus aspectos motores, cognitivos, afetivos-sociais e culturais, abarcando cenários como a escola, centros de treinamentos, clubes e projetos sociais, espaços em que são atendidos crianças, jovens, adultos e idosos que requerem ou não adaptações para a prática esportiva.

diferentes autores denominam como referencial socioeducativo (MACHADO; GALATTI; PAES, p. 418, 2014).

A valorização do aspecto socioeducativo fortalece a ampliação das contribuições do esporte para uma formação humana, permitindo os sujeitos a se conhecerem e viverem em sociedade.

Nesse sentido, a discussão sobre a educação integral sob o âmbito de políticas públicas se faz necessária, pois vem compondo a agenda das ações governamentais no âmbito educacional nacional e internacional, que muitas das vezes, está vinculada a melhoria da educação básica e a promoção de projetos sociais, tendo o esporte o seu parceiro.

A ampliação progressiva da jornada escolar, abrangendo o mínimo de 7 horas, era um dos aportes dessa formação ampla, que por meio de uma variabilidade de atividades pedagógicas – dentre elas o esporte – visava criar condições para regular os percursos escolares como a erradicação do analfabetismo, a repetência, a evasão, a distorção idade-série, de forma que possibilitasse e ampliasse as sociabilidades.

Para tanto, a educação integral na agenda do Estado democrático de direito é assegurada por um “cinturão de políticas sociais protetoras e progressistas, que promovem relações de pertencimento com os meios social e natural, as dimensões material e simbólica, as esferas objetiva e subjetiva” (MODESTO; MAZZA; SPIGOLON, 2019, p. 166).

Para Cury e Cunha (2015) é importante compreendermos a educação sob uma matriz histórico-social, partindo de referências históricas que nos leve a articular ao contexto de uma narrativa histórica da educação. Por outro lado, para Araújo (2017), as políticas públicas configuram como processos complexos e multidimensionais que se desenvolvem em variados níveis de ação e decisão (local, regional, nacional e transnacional), envolvendo diferentes atores (governantes, legisladores, eleitores e etc.) que atuam em quadros institucionais e em contextos geográficos e políticos específicos, objetivando a resolução de problemas públicos e a distribuição de poder e recursos.

Segundo Lima e Marran (2013), a política pública é a manifestação visível de uma estratégia adotada pelo governo para solucionar problemas públicos, sendo assim, um conjunto de ações promovidas pelos governantes por meio de normatizações, que partem de uma discussão coletiva e se materializam, posteriormente, por meio de legislações ou projetos, com ou sem a participação popular, visando atender uma demanda.

É importante reconhecer que a diversidade social é fundamental para entender o escopo das forças sociais ativas. Desse modo, pensar em uma educação de qualidade é pensar em uma educação e em uma cidadania que é ativa. A cidadania ativa alimenta a responsabilidade social a partir do entendimento de que a responsabilidade é de todos e não apenas do governo (GADOTTI, 2009).

A seguir, iremos debruçar sobre os discursos encontrados nos documentos que tiveram a defesa da educação integral como vozes indutoras na busca de uma sociedade justa e igualitária, como: o Programa Mais Educação, Novo Mais Educação e o Programa Segundo Tempo.

## **2.1 O Programa Mais Educação (PME) e Novo Mais Educação (PNME)**

O Programa Mais Educação foi criado pela Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10. A iniciativa constituiu-se como estratégia do Ministério da Educação em colaboração com o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome, o Ministério da Cultura e o Ministério do Esporte, com o intuito de promover a indução da educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino com a estratégia de ampliar a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades pedagógicas no âmbito do esporte, da cultura, da arte e do lazer no contraturno escolar. Essa perspectiva de formação pode ser encontrada no artigo 1º, parágrafo único da Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007:

O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações socioeducativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes (BRASIL, 2007).

O programa mobiliza os campos da educação e do esporte em escolas e outros espaços socioculturais, vislumbrando uma perspectiva de formação para a cidadania e democracia.

Os estudos de Holt (2008) e Ruíz (2014) trazem o esporte como uma ferramenta de transformação social funcional para o desenvolvimento da cidadania e da democracia. Em Holt (2008), fica evidente que o esporte possui papel importante para a promoção da integração social, que de forma popular, é um fenômeno social reconhecido. Isso se deve ao fato dos esportes oferecerem uma linguagem comum e funcional para o desenvolvimento social e democrático, pois cria condições para a democracia política e é fundamental para o desenvolvimento da cidadania. Ruíz (2014), propõe o esporte como um caminho de transformação educacional, objetivando uma educação para a cidadania, para a promoção da saúde e a prevenção de doenças, para a formação da ética e educação sexual.



A proposta de uma formação ampla que contemple as multidimensões do desenvolvimento humano com a oferta de atividades artísticas, de leitura, criatividade, esporte e lazer são defendidas nesse documento que diz no artigo 2º, inciso V, que objetivava:

V - promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares; VI - estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer, direcionadas ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade; VII - promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem a responsabilização e a interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar (BRASIL, 2007).

As potencialidades das práticas esportivas entram em cena, novamente, sob a argumentação de responsabilização ao processo de desenvolvimento humano - e isso inclui diversas dimensões formativas - da cidadania e da solidariedade.

Não é à toa que as atividades propostas pelo programa caminharam para esse entendimento. De acordo com Moll (2019, p. 16), a ideia dos macrocampos propuseram áreas significativas para os processos de desenvolvimento humano e para a vida social, ampliando as perspectivas formativas, indo além das listagens de conteúdos. A autora segue dizendo que:

[...] em 2007, esses macrocampos são dispostos como Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Educomunicação; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; Educação Econômica. Cada macrocampo propõe atividades, que organizam saberes e práticas, a serem escolhidas pelas escolas, de acordo com seu projeto educativo, potencializando o trabalho cotidiano e a autonomia pedagógica e financeira das escolas.

De forma detalhada os macrocampos que fizeram parte do Programa foram: 1) Acompanhamento Pedagógico com a oferta de atividades de Ciências, História, Geografia, Letramento/Alfabetização, Línguas Estrangeiras ou Matemática; 2) Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável com as propostas de atividades de Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável; 3) Esporte e Lazer com a oferta de Atletismo, Basquete de Rua, Basquete, Corrida de Orientação, Futebol, Futsal, Ginástica Rítmica, Handebol, Judô, Karatê, Natação, Recreação e Lazer/Brinquedoteca, Taekwondo, Tênis de Campo, Tênis de Mesa, Voleibol, Xadrez Tradicional, Xadrez Virtual, ou Yoga/Meditação; 4) Educação em Direitos Humanos com a proposta de Educação em Direitos Humanos; 5) Cultura, Artes e Educação patrimonial com as atividades de Artesanato Popular, Banda Fanfarra, Canto Coral, Capoeira, Cineclube, Danças, Desenho, Educação Patrimonial, Ensino Coletivo de Cordas, Escultura,

Iniciação Musical por meio da Flauta Doce, Grafite, Hip-Hop, Leitura e Produção Textual, Mosaico, Percussão, Pintura, Práticas Circenses ou Teatro; 6) Cultura Digital com as atividades de Ambiente de Redes Sociais; 7) Promoção da Saúde com a oferta de atividades de Promoção da Saúde e Prevenção de Doenças e Agravos; 8) Comunicação e uso de Mídias com as atividades de Fotografia, Histórias em Quadrinhos, Jornal Escolar, Rádio Escolar ou Vídeo; 9) Investigação no campo das Ciências da Natureza com as atividades de Laboratórios, Feiras e Projetos Científicos e Robótica Educacional; e por fim, 10) Educação Econômica/economia criativa com a atividade de Educação Econômica/Economia Criativa.

Para o desenvolvimento de cada atividade, o governo federal repassava recursos para ressarcimento de monitores, aquisição dos kits de materiais, contratação de pequenos serviços e obtenção de materiais de consumo e permanentes.

Ao atermos a nossa análise para o Macrocampo do Esporte e lazer, uma perspectiva de formação integral pode ser encontrada no documento orientador do Programa Mais Educação. Segundo esse documento, o macrocampo do Esporte do Lazer são:

atividades baseadas em práticas corporais, lúdicas e esportivas, enfatizando o resgate da cultura local, bem como o fortalecimento da diversidade cultural. As vivências trabalhadas na perspectiva do esporte educacional devem ser voltadas para o desenvolvimento integral do estudante, atribuindo significado às práticas desenvolvidas com criticidade e criatividade. O acesso à prática esportiva por meio de ações planejadas, inclusivas e lúdicas visa incorporá-la ao modo de vida cotidiano (BRASIL, 2012, p. 15).

O desenvolvimento holístico aparece como proposta de formação das aulas de educação física tendo como meio a proposta de vivências que tenham significado para a formação crítica dos sujeitos, sendo planejadas, inclusivas e lúdicas.

A proposta caminha ao encontro da complexidade de concepção de formação integral que ganhou fôlego, historicamente, no campo da educação física. Nela, a educação física possui ampla bagagem para o desenvolvimento de um ensino axiológico que tem contornos para uma formação integral, considerando o esporte como aliado a esse desafio.

No campo da literatura, existem estudos científicos que relacionam a formação por meio do esporte aos aspectos da vida. Alinhados a um mesmo significado, os estudos de Holt (2008), Jacobs e Wright (2018), Stegeman e Janssens (2004), Ruíz (2014), Naul (2008) e Binder (2012) contribuem para o debate.

Holt (2008), Jacobs e Wright (2018), Stegeman e Janssens (2004), e Ruíz (2014) apresentam o conceito de habilidades de vida sob pontos de partidas diferentes, mas que se encontram em significados.

Para Holt (2008), Jacobs e Wright (2018) as habilidades de vida são aquelas que permitem aos indivíduos terem sucesso nos diferentes ambientes em que vivem, como escola, casa e em sua

comunidade, podendo ser adquiridas através da participação em esportes desde que assumam uma perspectiva intencional e conectada às habilidades de vida por meio de demonstração, observação e prática.

Apoiado no conceito apresentado acima, Stegeman e Janssens (2004) expressam que muitas dessas habilidades estão presentes na prática esportiva e, por isso, o esporte pode ser um veículo valioso para o ensino de habilidades de vida como desempenho sob pressão, resolução de problemas, cumprimento de prazos e desafios, definição de metas, comunicação, sucesso e fracasso, trabalho em equipe e etc.

O conceito de habilidades de vida de Ruíz (2014) dialoga com uma perspectiva de educação que tenha como intuito permitir aos indivíduos a possibilidade de lidar de forma eficaz com os dilemas encontrados no cotidiano, visando um comportamento positivo e adaptável, sob o prisma de indivíduos únicos e integrais, inseridos em uma cultura e comprometidos com a sua comunidade (RUÍZ, 2014).

Naul (2008) e Binder (2012) trazem fundamentações que coadunam com a premissa de um discurso formativo de vida, que na concepção dos autores é nomeado como mundo da vida. No âmbito da Educação Olímpica<sup>6</sup> há um avanço nas propostas de sistematizações de abordagens pedagógicas que possuem como intuito orientar a efetivação prática do ensino da Educação Olímpica.

Tomando por base as iniciativas de educação olímpica, Roland Naul (2008) faz um delineamento de quatro abordagens didáticas que permeiam a prática pedagógica de uma educação olímpica: *a abordagem orientada ao conhecimento*, *a abordagem orientada à experiência*, *a abordagem orientada ao esforço* e *a abordagem orientada ao mundo da vida*.

A *abordagem orientada ao conhecimento* é o método pedagógico de educação olímpica mais utilizado no mundo e caracteriza-se pelo conhecimento cultural dos Jogos Olímpicos como a difusão de informações de seus países sede, suas datas, fatos ocorridos, seus símbolos, entre outros. Os livros, folhetos e material didático são utilizados como ferramentas pedagógicas para o ensino dessa abordagem (NAUL, 2008).

A *abordagem orientada à experiência* visa proporcionar experiências que remetam à competição olímpica visando à compreensão de valores olímpicos, como o respeito mútuo, a honestidade e a justiça. Um exemplo típico dessa abordagem são os jogos e competições escolares, especialmente aqueles que reproduzem as cerimônias olímpicas, emulando seus valores.

---

<sup>6</sup> O termo educação olímpica surgiu na década de 1970, por iniciativa de Norbert Müller no âmbito do esporte educacional (MÜLLER, 2004). Esta, por sua vez, pode ser compreendida como “um conjunto de propostas educacionais por meio do esporte tendo como referência o Movimento Olímpico, seus valores declarados, seus símbolos, sua história, seus heróis e suas tradições” (TAVARES, 2008, p. 344).

A *abordagem orientada ao esforço* tem como base as proposições do pedagogo alemão Rolf Geßmann e apresenta o conceito pedagógico que orienta o processo de aprendizagem por meio da competição esportiva, obtendo como base o desenvolvimento de princípios, como a equidade – por proporcionar situações em jogo que remetam à ajuda, ao apoio e à consideração pelo adversário – e o respeito mútuo – por reconhecer o esforço do outro competidor (NAUL, 2008).

A quarta e última abordagem apresenta-se como *abordagem orientada para o mundo da vida*, indo ao encontro dos ideais propostos por Deanna Binder (2012). As situações vivenciadas na prática esportiva são transportadas para situações ocorridas no cotidiano, de forma que proporcionem um elo empírico entre os sentidos atribuídos ao mundo esportivo ao mundo da vida.

De acordo com Varnier (2015), os participantes são mais propensos a vivenciar aspectos positivos quando os programas possuem uma intencionalidade pedagógica – o que justificaria a importância do planejamento das atividades esportivas exposta no documento.

O Programa prevê, ainda, alguns princípios da educação integral, que conforme mencionado no artigo 2º, propõe uma concepção de educação integral articulada a interdisciplinaridade, a proposta de territórios educativos, a integração de políticas públicas, a valorização das experiências e a afirmação da cultura dos direitos humanos, por exemplo, conforme trecho retirado do Decreto nº 7.083/ 2010 que dispõe sobre o Programa Mais Educação.

Art. 2º São princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação:

I - a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais citadas no § 2º do art. 1º;

II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;

III - a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares;

IV - a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade;

VI - a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos (BRASIL, 2010).

A concepção de educação integral do Programa Mais Educação entende que o território escolar pode transcender os muros da escola, partindo do entorno da escola à múltiplas

possibilidades educativas, de forma que dialoguem com temas estruturantes e contemporâneos para a vida sob uma perspectiva republicana e democrática. Essa concepção sempre deverá estar articulada a “outras políticas públicas que contribuam para a diversidade de vivências que tornam a Educação Integral uma experiência inovadora e sustentável ao longo do tempo” (MOLL, 2008, p. 5).

Além disso, o programa previa que o seu desenvolvimento fosse construído e acompanhado pelo Fórum de Educação Integral e pelo Comitê de Educação Integral, sendo levado por várias mãos, na aposta de uma gestão compartilhada e, portanto, democrática.

Para tanto, essa perspectiva de educação integral defendida pelo programa sofreu alterações no ano de 2016 com a reformulação do programa para o formato Novo Mais Educação.

Criado pela Portaria nº 1.144/2016, emitida pelo Ministério da Educação, o Programa Novo Mais Educação foi regido pela Resolução FNDE nº 17/2017 que teve como objetivo melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, tendo o desenvolvimento também de atividades do campo de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional no ensino fundamental, mediante a complementação da carga horária em cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar.

Conforme mencionado na Portaria nº 1.144/2016, no artigo 2º, o programa teve por finalidade contribuir para:

I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico; II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar; III - melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais; e IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola (BRASIL, 2016).

Uma visão fenomenológica de formação, onde as diversas dimensões de aprendizagens são levadas em consideração, perdem força na menção da Portaria acima, sendo ausente nas estratégias finais apresentadas. As atividades de artes, cultura, esporte e lazer citadas nos objetivos pela mesma portaria, também se fazem ausentes no artigo 2º, em um movimento desconexo da proposta interdisciplinar do programa.

E o esporte no Programa Novo Mais Educação, de que forma se fez presente? Ao longo do Caderno Orientador do ano de 2017, o esporte aparece como suporte de aprendizagem, com o intuito de endossar o discurso de uma formação de desempenho apresentada acima, constando-a nas responsabilidades daqueles que mediarão a aprendizagem, nomeado como “facilitador”. De acordo com o caderno de orientações:

Os facilitadores serão responsáveis pela realização das atividades de livre escolha da escola nos campos das artes, cultura, esporte e lazer. Ele deve planejar e executar as atividades escolhidas em sintonia com as necessidades e habilidades dos estudantes considerando os objetivos do programa, sobretudo no que se refere à melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática. Assim, atividades dos diferentes campos podem estar articuladas ao processo de leitura, de escrita, de interpretação de texto, ampliação da alfabetização e do letramento, de cálculo, de identificação das formas, de resolução de problemas, enfim de melhoria da aprendizagem matemática (BRASIL, 2017, n.p).

Ao analisarmos as finalidades do Programa, encontramos um discurso reducionista - da concepção de educação integral, da educação e da educação física - ancorado a um perfil de rendimento e, puramente, assistencial, ao apostar apenas na melhoria de aprendizagem para crianças em situações de abandono por meio da permanência dos alunos na escola, sem levar em consideração uma proposta sociocultural, humana e crítica que o esporte e a educação física poderia proporcionar.

Essa visão contrária e diverge do que é apresentado no Documento Orientador do Programa Novo Mais Educação, do ano que 2016, que manteve o conceito apresentado no macrocampo Esporte e Lazer do Programa Mais Educação, mencionado em linhas acima, onde edificou o desenvolvimento integral por meio do fortalecimento da diversidade cultural, da ludicidade, da criatividade e da criticidade.

Para Moll (2019), a desfiguração e a substituição do Programa Mais Educação pelo Novo Programa Mais Educação responde a uma lógica regressiva. O PME apontava para amplos horizontes, diálogos interculturais, territórios educativos, arranjos pedagógicos diferenciados, políticas intersetoriais e para uma agenda de construção da política de educação integral que buscasse as experiências históricas na área e dialogasse com o presente das escolas. Entendendo assim, os processos de aprendizagens como parte de um processo de reconhecimento e auto reconhecimento social e cultural.

Para além disso, para a autora, o Programa Novo Mais Educação,

alimenta-se o mito de que é possível mudar ‘resultados’ e conseguir melhor ‘desempenho’ com mais tempo e reforço do que a escola já faz. Retorna-se à lógica das ‘atividades complementares’ de contraturno escolar, sem o esforço da construção do tempo contínuo. O horizonte estreita-se e parece responder à lógica avaliativa focada na instrucionalidade, na competição, nos rankings tão nefastos, dadas as profundas desigualdades de saída entre os estudantes e entre as escolas (MOLL, 2019, p.19).

Após diversos descompassos de repasses de recursos para o desenvolvimento do Programa, em dezembro de 2019 o programa foi encerrado.

Apoiados em Guará (2006, p.22), que menciona os dizeres de Anísio Teixeira em uma inauguração do Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, em Salvador, que diz que “não se

poderia fazer educação barata”, é importante compreendermos que diante a riqueza de objetivos que uma proposta de educação integral contribui para a formação de uma sociedade, o seu custo de implementação acompanha esse compasso.

Com a extensão do horário escolar, há ainda custos complementares como alimentação, manutenção, investimentos em materiais, contratação de docentes/educadores e etc. O compartilhamento dessas despesas deverá ser de responsabilidades entre os governos estaduais e municipais, de forma Inter setorial, para que assim, se possa criar uma alternativa real para a viabilização de um projeto de educação integral que caminhe pela universalidade sem rupturas.

A ruptura do projeto é oriunda de um discurso neoliberal assumido a partir da implementação do Programa Novo Mais Educação, com uma proposta de ideário reducionista e de desempenho, que desenvolve em suas ações governamentais, o desmonte da educação e de projetos sociais.

Apesar do descompasso de objetivos entre os Programas, é importante firmarmos o lugar do PME no desenvolvimento de uma proposta sólida de educação integral que contemplou os princípios de uma concepção de educação integral, que em parceria com o esporte, dava voz ao discurso difundido de formação integral.

## **2.2 O Programa Segundo Tempo (PST)**

Criado em 2003, pelo Governo Federal, atuante até hoje, o Projeto Segundo Tempo (PST) foi um programa desenvolvido pelo Ministério do Esporte<sup>7</sup> tendo como objetivo a integração das crianças e jovens por meio da prática esportiva e de atividades complementares no contra turno escolar, podendo cada núcleo atender 100 beneficiados organizados em 3 turmas com 35 alunos, no máximo.

Para além disso, atualmente, o programa é dividido em três vertentes: padrão – para crianças de 6 a 17 anos; Paradesporto – para pessoas com deficiência a partir de 6 anos de idade; e Universitário – para discente de universidades.

Aos participantes do PST são ofertadas a prática de no mínimo três modalidades esportivas com uma frequência mínima de três vezes por semana em duas horas diárias. Além disso, são ofertadas também atividades de caráter de reforço escolar e atividades culturais, além de alimentação já que as atividades acontecem no contra turno escolar.

---

<sup>7</sup> Atualmente o PST é desenvolvido Pela Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social, da Secretaria Especial do Esporte do Ministério da Cidadania.

O programa dispõe de material didático elaborado para orientar as ações pedagógicas dos núcleos. Além disso, o programa prevê formação continuada para os docentes e educadores que estão à frente do programa.

O programa possui como público-alvo, crianças e adolescentes, em estado de vulnerabilidade social, promovendo um desenvolvimento pleno e cidadão. É acessível encontrarmos em seus meios de divulgação discursos de formação que estejam ancorados a meta de proporcionar um desenvolvimento de valores sociais, a melhora das capacidades físicas e motoras, a integração social, além de afastar a criança e o adolescente das drogas, prostituição, criminalidade e outros riscos sociais provenientes do meio em que eles vivem.

É nas diretrizes que são mencionados os princípios socioeducativos de uma perspectiva de desenvolvimento integral de indivíduo como parte integrante do processo educacional, pois segundo o documento:

[...] o esporte é preceituado pela Lei nº 9.615/98, que versa sobre essa prática nos sistemas de ensino e em formas assistemáticas de Educação a fim de evitar a seletividade e a hipercompetitividade de seus praticantes, alcançando o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua formação para a cidadania e para a prática do lazer. Os princípios socioeducativos do desporto educacional se fundamentam nos seguintes pilares: princípio da inclusão; princípio da participação; princípio da cooperação; princípio da coeducação; e princípio da corresponsabilidade (BRASIL, 2018, p. 4)

Nos princípios em valores, mencionados acima, como a cooperação, a inclusão, a coeducação e a corresponsabilidade, ao longo das Diretrizes do Programa do ano de 2018, podemos encontrar o discurso de formação em valores constituintes para uma formação moral e ética, que segundo documento, o esporte deve contribuir “para a formação e a aproximação dos seres humanos de modo a reforçar o desenvolvimento de valores como moral, ética, solidariedade, fraternidade e cooperação” (BRASIL, 2018, p. 4).

Outros princípios como o direito a cidadania como forma de comprometimento com os avanços sociais, a equidade e a justiça social, a democratização da participação do esporte, a diversidade de experiências, a transcendência pedagógica por meio da abordagem de conteúdos da cultura corporal e os valores como substanciais para uma formação, aparecem nesse documento, que apresentaremos a seguir:

- Direito de Cidadania: tendo em vista que o esporte e o lazer estão preceituados enquanto direitos pela Constituição Federal e por demais ordenamentos infraconstitucionais, por meio do desenvolvimento do esporte educacional e de suas diversas manifestações, esses são reconhecidos e materializados de modo a avançar para além de sua legitimidade, isto é, apresentam-se enquanto prática social comprometida com os avanços sociais, como a equidade e a justiça social.



- **Participação Irrestrita:** diz respeito à democratização da participação, possibilitando o acesso pleno às práticas corporais, sem qualquer distinção ou discriminação de cor, raça, gênero, sexo ou religião.
- **Diversidade de Experiências:** a partir das práticas corporais os beneficiados têm acesso a saberes, conhecimentos, vivências, experiências e atitudes que os potencializam.
- **Transcendência Pedagógica:** o esporte educacional abarca amplamente os conteúdos da cultura corporal, sendo esses elementos centrais das atividades pedagógicas nos núcleos. Isto porque compreende-se que por meio das diversas práticas corporais (esportes de invasão, de marca e com rede divisória, danças, lutas, capoeira, atividades circenses, práticas corporais de aventura, entre outras) os beneficiados não devem apreender apenas na dimensão do saber fazer (procedimental), devem assimilar ainda um saber sobre (conceitual) esses conteúdos e um saber ser (atitudinal) e se relacionar, de tal modo que essas temáticas possam efetivamente garantir a formação cidadã dos participantes.
- **Valores:** no desenvolvimento do esporte educacional, os valores são inerentes às práticas corporais e têm caráter substancial, em especial, aqueles que envolvem os aspectos sociais e culturais, tais como participação de todos, cooperação, coeducação, corresponsabilidade, respeito às regras e aos colegas, inclusão, regionalismo, emancipação e totalidade (BRASIL, 2018, p. 7).

No documento, o esporte é apresentado como conteúdo da cultura corporal, sendo desenvolvido por uma gama de práticas corporais capazes de abordarem as dimensões conceituais, atitudinais e procedimentais. Essa amplitude dos aspectos da aprendizagem, dialogam com a inteireza fenomenológica de formação e se aproxima das perspectivas de aprendizagem de César Coll et al. (1998) e Charlot (2000).

Comumente conhecido, César Coll et al. (1998), apresenta três conteúdos de ensino, a saber: conceitual, procedimental e atitudinal. Os conteúdos conceituais são aqueles vinculados aos fatos, conceitos ou princípios. Os procedimentais estão relacionados ao saber fazer. E os atitudinais são aqueles articulados aos valores, normas e atitudes.

Avançando na percepção dos três conteúdos acima citados e apostando em uma perspectiva relacional que subjetiva e enriquece o processo de aprendizagem estão os estudos de Charlot (2000) que apresenta três formas de relação epistêmica ou figuras do aprender: objetivação-denominação (saber-objeto), imbricação do eu (saber-domínio) e distanciação-regulação (saber-relacional).

No Manual Pedagógico do programa, do ano de 2008, o esporte é proferido como estratégica de formação para a vida de crianças e jovens, desenvolvendo diversas competências de caráter pessoal, social e cognitivo, que serão apresentados a seguir:

A nova maneira consiste em entender o esporte como uma via privilegiada para educar crianças e jovens para vida, promovendo, dessa forma, o desenvolvimento humano em nosso País. Trabalhado dentro da filosofia da educação pelo esporte, crianças e jovens desenvolvem competências pessoais, sociais, cognitivas e produtivas. Esta é a educação focada na promoção do

desenvolvimento humano. É uma educação que desenvolve competências, capacidades, atitudes, comportamentos e valores. A que acredita que cada criança carrega em si um potencial. E essa educação é a oportunidade que deve ser oferecida pela sociedade para que o potencial em cada criança se realize. (OLIVEIRA; PERIM, 2008, p. 32).

O documento destaca a importância de uma formação axiológica para a formação humana, delegando ao esporte, essa funcionalidade. Assim, o esporte assume essa função de formação em valores que condiciona a uma prática corporal capaz de fortalecer uma formação holística que seja capaz de dialogar com o mundo da vida. Assim, como a proposta apresentada pelo Programa Mais Educação, o esporte pode ser uma ferramenta funcional para a aprendizagem do mundo da vida, possuindo pesquisas acadêmicas que endossam esse discurso -Naul (2008) e Binder (2012).

Na análise do Manual, a promoção dos quatro pilares apresentados pela UNESCO, por meio do Relatório de Delors (1998), se fazem presentes e contribuem para fomentar um conceito de educação para o desenvolvimento humano, que segundo documento, trata de uma educação que seja capaz de promover as quatro aprendizagens: “ser, conviver, conhecer e fazer – e capaz de transformar esses aprendizados em quatro competências na vida dos educandos – pessoal, relacional, produtiva e cognitiva” (OLIVEIRA; PERIM, 2008, p. 35).

A promoção de uma formação cidadã também é defendida nas linhas do documento visto que apresenta uma concepção que seja livre de preconceitos, e que tenha senso de justiça, respeito pessoal e coletivo, conforme apresentaremos a seguir:

[...] queremos formar cidadãos democráticos, que saibam compreender, aceitar e conviver com as diferenças, livres de preconceitos e defensores dos direitos estabelecidos para todos. Em relação a valores, as atividades esportivas permitem um intenso trabalho, uma vez que o esporte oferece ricas oportunidades para a sua expressão. Respeito, solidariedade, cooperação, sinceridade, senso de justiça, responsabilidade pessoal e coletiva (ou seus opostos) podem ser expressos e identificados nas atividades esportivas. São os valores que orientam o modo de agir e as nossas escolhas entre ser ou não ser (OLIVEIRA; PERIM, 2018, p. 36).

A fundamentação pedagógica do programa está ancorada na oferta das práticas corporais de caráter educacional, de forma que os conteúdos contemplem as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, de forma planejada, inclusiva e lúdica (BRASIL, 2018)

A bagagem social que o esporte carrega, o conceitua com uma noção de capital social. Autores como Holt (2008) e Bailey (2005) compactuam dos debates teóricos de Bourdieu (1997), Coleman (1988) e Putnam (2000) para direcionar essa tese.

Para os autores, a noção de capital social que emerge diz respeito ao papel das redes sociais e atividades compartilhadas, e está intimamente articulado aos conceitos de confiança, comunidade e engajamento cívico. A ênfase é dada aos processos sociais e as

formas de aprimoramento as capacidades organizacionais comunitárias, que a partir de uma coesão social, cria ou fortalece as infraestruturas físicas, sociais e culturais das comunidades (HOLT, 2008).

Uma vez que a prática esportiva fornece uma estrutura enquanto atividade social, criando oportunidades de fazer amigos, desenvolver redes e reduzir o isolamento social, parece certo afirmar que o fenômeno esportivo apresenta dimensões para o desenvolvimento do capital social.

Para Grandó e Madrid (2007), o esporte desenvolvido no Programa Segundo Tempo e no Programa Mais Educação contribuem na efetivação de ações que visam atender às necessidades e interesses da população, sendo propulsores das práticas esportivas.

Foi a partir desse discurso formativo que o Programa Segundo Tempo foi apresentado como o maior programa de educação olímpica da América Latina e submetido a candidatura do Brasil à sede da Copa do Mundo FIFA de 2014 e dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos de 2016.

O Programa Mais Educação, tendo o esporte como um macro campo evidente no desenvolvimento do Programa, mencionado em seções acima, também foi submetido a proposta de popularização das aulas de educação física e de esporte nas unidades escolares com a perspectiva da ampliação de investimentos para essa finalidade.

Apesar dos avanços, o caminho trilhado até os dias atuais não condiz com uma visão contínua de ações governamentais. Atualmente, a campanha Esporte para Todos promove diferentes programas esportivos como Projeto Esporte e Cidadania, Projeto Brincando com Esporte, Programa Esporte e Lazer da cidade, Projeto Aldeia Viva, Projeto Delas, Programa Vida saudável, Programa Luta pela cidadania, Projeto Virando o jogo e Rede Cedes. Diante da variabilidade de propostas, muitas das iniciativas não estão ativas e, nem tampouco, possuem o intuito de impactar o território local e universalizar a prática esportiva onde estão sendo desenvolvidas.

O descompasso pode ser fruto do desinteresse na aposta da formação esportiva, pois desde 2019, foi extinto o Ministério do Esporte, transformando-o em Secretaria Especial do Esporte, passando a ser integrado no Ministério da Cidadania. Para além do impacto simbólico, a extinção do Ministério do Esporte acarretou a redução da verba destinada para as propostas desenvolvidas na agenda desse Ministério.

O corte de recursos golpeia os avanços de políticas públicas na área esportiva que vinham sendo investidos como marco histórico do legado dos Jogos Olímpicos de 2016 e pela Copa do Mundo de 2014 sediados no Brasil. Além disso, a ameaça da não obrigatoriedade da Educação Física, em 2017, caminhou de mãos dadas a fragmentação de uma concepção de formação integral e humana, ricamente desenvolvida e fundamentada no campo da Educação Física.

### 3 Conclusão

Chegamos ao fim desse artigo com a percepção de que a conduta de formação da proposta educacional e esportiva dos programas analisados caminhou ao encontro de um Estado de Bem-Estar social por meio da promoção de políticas públicas indutoras da ampliação do tempo escolar, de fomento ao esporte enquanto fenômeno esportivo para o desenvolvimento de valores e construção da moral, da promoção multidimensional de aprendizagem e de oportunidade de aprendizagens, na busca de uma formação cidadã, emancipatória e de justiça social, em prol da inteireza da formação do ser humano.

Foi nesse cenário que os direitos sociais se fortaleceram e se materializaram enquanto direitos fundamentais, conquistados por meio de lutas sociais que buscaram recorrer a dívida histórica desses direitos sociais silenciados ao longo do tempo, sendo a educação parte fundamental para a transformação da sociedade.

O público-alvo das escolas públicas acabam sendo oriundos desse movimento historicamente excludente onde, muitas das vezes, vêm as escolas de educação integral em tempo integral e os projetos sociais esportivos como redutos para a minimização dessas fragilidades. Por isso, de acordo com Guará (2006, p. 20):

[...] é preciso que se fique alerta para o risco de diminuição da qualidade desses programas, provocada pelo ausente ou insuficiente provimento de recursos para os serviços oferecidos, o que inviabiliza a colaboração de profissionais bem preparados para a tarefa educativa. Se a população é vulnerável, precisará ainda mais de programas competentes e bem estruturados, cujo custo é certamente maior.

Gadotti (2009, p. 54) fala da importância da qualidade sociocultural da educação. Para o autor, o conceito está articulado ao investimento nas condições que possibilitem uma qualidade educacional como transporte, saúde, alimentação, vestuário, cultura, esporte e lazer. Segundo ele, não basta acionar políticas públicas de inclusão, inserindo alunos em estado de vulnerabilidade para promover a inclusão. É preciso inserir com eles também a “a sua cultura, os seus desejos, seus sonhos, a vontade de “ser mais” (Paulo Freire). É preciso matricular o projeto de vida desses novos alunos numa perspectiva ética, estética e ecopedagógica”. Dessa forma, a educação integral precisa visar à qualidade sociocultural da educação, que é sinônimo de qualidade integral.

No entanto, reconhecemos que para desenvolvermos uma qualidade na oferta dessa perspectiva de formação estão associados aspectos endógenos e exógenos como uma série de deficiências específicas como, por exemplo, formação, carreira e salários dos professores; infraestrutura inadequada; tamanho da escola; número de alunos por sala de aula; turnos de

funcionamento e tempo parcial; organização escolar; processos pedagógicos; organização curricular; e políticas de acesso, permanência e acompanhamento pedagógico, entre outros.

Apesar de encontrarmos uma caminhada que busque a valorização da Educação e, conseqüentemente, a busca de uma qualidade no âmbito educacional, Fagnani (2014) e Cara e Pellanda (2018) afirmam que ainda há muito que se caminhar.

A herança de um passado de injustiças e desigualdades endossa a urgência de enfrentar esses desafios em patamares superiores para o pleno desenvolvimento da cidadania. Por outro lado, muitas dessas lutas tiveram suas vozes silenciadas por interesses dominantes que viam – e vem – nas instituições escolares e no esporte, uma presa das classes conservadoras, interessadas na manutenção de um tipo de educação.

Para Foucault (2012), a doutrina liga os indivíduos a certos tipos de enunciados e proíbe o acesso de outros. E é no seio da construção das agendas de políticas públicas que esses discursos são valorizados ou silenciados.

Nos últimos anos, um movimento reducionista neoliberal vem tomando forma nas agendas de políticas públicas educacionais e sociais o que, partindo dessa perspectiva, vem promovendo agendas que vem desfragmentando a inteireza da formação dos sujeitos e deslegitimando uma sociedade democrática que busca a redução das injustiças sociais.

Estudos como Fagnani (2014), Bedin (2013), Ribeiro, Richter e Borges (2019), Rossi (2019) e Cara e Pellanda (2018) sintetizam esse caminho descompassado que vem desfragmentando uma formação integral, sobretudo pelos interesses da ordem de mercado, por meio da redução de direitos e congelamentos orçamentários.

Para Ribeiro, Richter e Borges (2019), o que se coloca nos discursos ideológicos, em muitos momentos, são de caráter conservador, reacionário, patriarcal, xenofóbico, sexista e fundamentalista.

Para Fagnani (2014, p. 1003), o desafio que se põe é ampliar os diálogos na construção de consensos para a “a formulação de um projeto nacional nucleado no combate às diversas faces das desigualdades sociais, o que demanda a construção de um campo de alianças e debates públicos cada vez mais ampliados”. Para o autor, uma agenda de transformação de proteção social e da educação deve estar condicionada a defesa dos valores do Estado de Bem-Estar Social, muito pelos quais estão incluídos na Constituição Federal de 1988.

Pensar em propostas de políticas públicas sociais e educacionais, e esportivas, que implique no desenvolvimento das potencialidades humanas como patrimônio maior a ser cuidado é ainda um desafio para o cumprimento de uma agenda de governo definitiva.

O melhor caminho é compreender a educação e o esporte como um elemento de transformação de via democrática, constituído pelos sujeitos e para os sujeitos, ancorados nos princípios de formação, que versam uma visão universalista e holística, pois do contrário,

estaremos apostando em uma concepção de educação integral onde ‘mais educação’ estará em ‘segundo tempo’ - conforme elucidado na proposta do programa Novo Mais Educação.

As propostas de experiências de formação integral encontradas nos programas Mais Educação e Segundo Tempo, representaram uma alternativa viável e superadora de um projeto neoliberal capitalista em um rico projeto de formação fenomenológica apresentado ao longo desse estudo.

Os princípios de educação integral foram ampliados para uma concepção de educação integral que esteja ancorada na universalidade, de forma que possa atender o direito de todos de forma laicidade, acessível, universal, atendendo uma variabilidade de oportunidades educacionais e tantos outros princípios.

As aulas de educação física e o esporte, foram pensadas sob a lógica da vivência democrática, a qual reúne diversos sujeitos, agregando valores socioculturais significativos à formação dos estudantes, pois, o encontro destas diferenças conduz a diálogos e experiências indispensáveis a uma educação integral, tornando possível articular atividades de aprendizagem na escola e fora dela por meio de um currículo significativo.

O esporte, especificamente, foi firmado nesses documentos como parceiro construtivo para uma formação holística, sendo acionado para cumprir a responsabilidade de desenvolver os aspectos axiológicos, físicos e afetivos da formação humana.

Por fim, o Programa Novo Mais Educação, apresentou uma proposta de formação desconexa entre os conceitos expostos nos documentos analisados. A proposta restrita de formação se distancia de uma proposta de formação multidimensional apresentada nos programas Mais Educação e Segundo Tempo.

## Referências

ARAÚJO, Luísa; RODRIGUES, Maria de Lurdes. Modelos de análise das políticas públicas. **Sociologia, problemas e práticas**, n.º 83, p. 11-35, 2017.

BAILEY, R. **Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion**, *Educational Review*, 57:1, 71-90. 2005.

BEDIN, Gilmar; NIELSSON, Joice. A crise da década de 1970: observações sobre as ideias neoliberais e suas consequências. In: COSTA, L. C., NOGUEIRA, V. M. R., SILVA, V. R., (orgs.). **A política social na América do Sul: perspectivas e desafios no século XXI**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2013, p. 27-41.

BINDER, Deanna L. Olympic values education: evolution of a pedagogy. **Educational Review**. Birmingham, v. 64, n. 3, p. 275-302, agost./ 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de Dezembro de 1988.

BRASIL. **Decreto n. 7.083 de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 de janeiro de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno de orientações pedagógicas - versão I**. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual operacional de educação integral 2012**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. **Portaria n. 1.144, de 11 de outubro de 2016**. Institui o Programa Novo Mais Educação que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 de outubro de 2016.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contra turno escolar. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 de abril de 2007.

BRASIL. **Programa Segundo Tempo**: diretrizes 2018. Brasília: Ministério do Esporte; 2018.

CARA, Daniel; PELLANDA, Andressa. Avanços e retrocessos na Educação Básica: da Constituição de 1988 à Emenda Constitucional 95. In: ROSSI, P.; DWECK, E.; OLIVEIRA, A.L.M. (orgs.). **Economia para poucos**: impactos sociais da austeridade e alternativas para o Brasil. São Paulo: Autonomia Literária, p. 98-126, 2018.

CARR, David. What moral educational significance has physical education? A question in need of disambiguation. In: Mcnamee, M; Parry, J. **Ethics And Sport**. London: Routledge. 2002.

CAVALIERE, Ana. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artimed, 2000.

COLL, César et al. **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil e CUNHA, Célio. *et al.* **O Manifesto Educador: Os Pioneiros 80 anos depois**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. V. 96, n. esp. – Brasília, DF: O Instituto, 2015.

DELORS, Jacques et al. **Educação**: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

FAGNANI, Eduardo. Além da agenda endógena da educação: propostas para a construção coletiva de um projeto de desenvolvimento. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 999-1026, out.-dez., 2014

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GRANDO, Daiane; MADRID, Silvia Christina de Oliveira. Programa Segundo Tempo, Programa Mais Educação e o incentivo ao esporte: um legado para as políticas públicas de esporte e lazer. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 15, n. 2, p. 37-48, jul./dez. 2017.

GUARÁ, Isa. **É imprescindível educar integralmente**. Cadernos Cenpec, n. 2, 2006.

HELLISON, Don; DOOLITTLE, Sarah. Moral education in the practice of sport and physical education. In: GONÇALVES, Carlos et al. **Sport and education: tribute to Martin Lee**. Coimbra, P. 109-119, 2007.

HOLT, Nicholas. **Positive youth development through sport**. London: Routledge, 2008.  
JACOBS, Frank; KNOPPERS, Annelies; WEBB, Louisa. Making sense of teaching social and moral skills in physical education. **Physical Education & Sport Pedagogy**. 2012.  
LIMA, Paulo Gomes; MARRAN, Ana Lúcia A avaliação de políticas educacionais por meio da abordagem teórico-analítica do ciclo de políticas. **Práxis Educativa** (Brasil), vol. 8, núm. 1, enero-junio, p. 41-62, 2013.

KUNZ, Eleonor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 1994.

MACHADO, Gisele Viola; GALATTI, Larissa Rafaela; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte e o referencial histórico-cultural: interlocução entre teoria e prática. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 414-430, jan./mar. 2014.

MODESTO, Crislaine; MAZZA; Débora; SPIGOLON, Nima. A formação humana integral diante de retrocessos sociais. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 39, n. 108, p. 161-176, maio-ago. 2019.

MOLL, Jaqueline. **Formação Humana Integral: desafios para o sistema educativo e para a sociedade**. In: Spigolon, Nima I. et al. (Orgs.). Educação integral: movimentos, lutas e resistências. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

NAUL, Roland. **Olympic Education**. Oxford: Meyer & Meyer Sport, 2008.

NEIRA, Marcos Garcia. Análises dos currículos estaduais de Educação Física: inconsistências e incoerências percebidas. **Cadernos Cenpec**: São Paulo, v.5, n.2, p.233-25, jul./dez. 2015.

OLIVEIRA, Amauri; PERIM, Gianna (Org). **Fundamentos Pedagógicos para o programa segundo tempo**. Brasília: Ministério dos Esportes; Porto Alegre: UFRGS, 2008.

RIBEIRO, Betânia; RICHTER, Leonica e BORGES, Maria. **Educação Integral em tempos sombrios: possibilidades e desafios**. In: Spigolon, Nima I. et al. (Orgs.). Educação integral: movimentos, lutas e resistências. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

ROCHA, Mayara et al. As teorias curriculares nas produções acerca da Educação Física escolar: uma revisão sistemática. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, p. 178-194, 2015.

RUÍZ, Victor. Habilidades para la vida: una propuesta de formación humana. **Itinerario Educativo**, 61, 61-89. 2014.

SANMARTÍN, Gutiérrez. **Valores sociales y deporte: la actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales**. Madrid: Gymnos, 1995.



SOARES, Carmen Lúcia et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

STEGEMAN, Harry; JANSSENS, Jan. Introduction. In: JANSSENS, Jan. et al. **Education through sport: An overview of good practices in Europe**. Nieuwegein: Arko Sports Media, 14-32. 2004.

TANI, Go et al. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

TAVARES, Otávio. Educação Olímpica no Rio de Janeiro: notas iniciais para o desenvolvimento de um modelo. In DACOSTA, Lamartine Pereira et al. **Legados de Megaeventos Esportivos**. Brasília: Ministério do Esporte, p. 343-355, 2008.

VARNIER, Thaise. **O ensino em valores a partir das maneiras e artes de fazer: possibilidades pedagógicas para as aulas de educação física**. 2015. 260 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Física), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil. 2015.

Artigo recebido em: 20/10/2021

Artigo aceito para publicação em: 16/12/2021