



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRO-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**



**ADRIANA RODRIGUES DE SOUZA LOPES LIMA**

**ATIVIDADES DE ESPORTE E LAZER EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL  
DE CAMPO GRANDE/MS: UMA ANÁLISE A PARTIR DA ORGANIZAÇÃO DO  
TRABALHO DIDÁTICO**

Campo Grande/MS

2018

**ADRIANA RODRIGUES DE SOUZA LOPES LIMA**

**ATIVIDADES DE ESPORTE E LAZER EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL  
DE CAMPO GRANDE/MS: UMA ANÁLISE A PARTIR DA ORGANIZAÇÃO DO  
TRABALHO DIDÁTICO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande - MS, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Samira Saad Pulchério Lancillotti.

Campo Grande/MS

2018



**ADRIANA RODRIGUES DE SOUZA LOPES LIMA**

**ATIVIDADES DE ESPORTE E LAZER EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL  
DE CAMPO GRANDE/MS: UMA ANÁLISE A PARTIR DA ORGANIZAÇÃO DO  
TRABALHO DIDÁTICO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande - MS, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 28 / 03 / 2018

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Samira Saad Pulchério Lancillotti (Orientadora)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Profa. Dra. Vilma Miranda de Brito  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Prof. Dr. Fernando Cesar de Carvalho Moraes  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

“Somente a consciência de como funciona a sociedade permite ao cidadão apreender os limites da cidadania, expressos nos seus deveres, nas suas responsabilidades e nas suas possibilidades dentro do processo de construção de um mundo melhor. Ora, mas essa é, também, a demanda mais substantiva que emana de uma nova concepção de formação do trabalhador.” (Gilberto Luis Alves, 2004, p.249).

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, agradeço a Deus pelas oportunidades que tem colocado em meu caminho, pela sabedoria que tem me concedido e pela força que tem me proporcionado para prosseguir nessa caminhada e fazer de um sonho uma realidade.

A toda minha família que sempre esteve ao meu lado me apoiando, fortalecendo a cada dia o meu caminhar e nunca deixando de acreditar em mim.

À minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dra. Samira Saad Pulchério Lancillotti pelas orientações, questionamentos, reflexões e a imensa paciência ao longo da realização deste trabalho.

Aos professores Dra. Vilma Miranda de Brito e Dr. Fernando Cesar de Carvalho Moraes que compõem a banca examinadora, pela disponibilidade para avaliar este trabalho e pelas contribuições e críticas bastante construtivas.

Aos professores e colegas do Curso de Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, pelas contribuições proporcionadas ao meu desenvolvimento acadêmico.

Aos colegas de trabalho, em especial a Coordenadora Hermínia Cabral, pelo incentivo e apoio para concretizar cada passo dessa pesquisa e obter esta conquista.

Aos profissionais da Escola Municipal Irmã Edith Coelho Netto pelo acolhimento e contribuições fundamentais para a realização desta pesquisa.

## RESUMO

O estudo tem por objetivo analisar, a partir da categoria teórica “Organização do Trabalho Didático”, as práticas de Esporte e Lazer desenvolvidas em uma escola de tempo integral localizada em Campo Grande/MS, na intenção de identificar as dificuldades e as possibilidades de avanço implicadas. A escola aderiu ao Programa Novo Mais Educação (PNME) e desenvolve tais práticas no interior do componente curricular obrigatório Educação Física em um período e nas atividades complementares do campo Esporte e Lazer no contraturno. Para o alcance do objetivo geral partiu-se de uma revisão da produção acadêmica relativa à temática em foco, com levantamento de livros, artigos científicos, teses e dissertações que abordaram a organização das práticas de Esporte e Lazer no Ensino Fundamental, aprofundando o conhecimento deste tema e a problematização de questões relativas a ele, para estabelecer o estado do conhecimento sobre a questão. Realizou-se uma recuperação histórica das transformações políticas, econômicas e sociais do país e as concepções filosóficas e educacionais que influenciaram as políticas de educação no Brasil e deram base para as propostas de educação integral e de tempo integral desenvolvidas ao longo do século XX. Esta retomada foi feita tendo por base a categoria teórica Organização do Trabalho didático (OTD) formulada por Alves (2005) no interior da *ciência da história*. E, a partir desta ferramenta teórica, elaborou-se uma interpretação dinâmica do objeto singular, a escola de tempo integral de Campo Grande partícipe do PNME. Os elementos empíricos da análise foram buscados por meio de observações *in loco*, além de questionários com coordenadores e professores, com o objetivo de apreender como se organiza o trabalho didático com respeito às atividades de Esporte e Lazer na escola selecionada. A pesquisa apontou em relação à OTD que as atividades de Esporte e Lazer não são organizadas de forma articulada. Que, por mais que haja uma aproximação em relação ao componente curricular Educação Física e as atividades complementares do campo Esporte e Lazer do PNME por agregarem os mesmos conteúdos relacionados ao Esporte Educacional, o dualismo apresentado na forma de organização curricular e pedagógica dificulta a articulação dessas atividades. Como proposta de intervenção elaborou-se um projeto que orienta a formação pedagógica dos educadores envolvidos nas atividades de Esporte e Lazer na escola de tempo integral e possibilite a elaboração de projetos integradores que visem romper e superar os modelos estereotipados e funcionalistas que almejam a redução de investimentos no processo formativo a partir da padronização, não considerando as especificidades culturais das diversas unidades de ensino.

**Palavras-chaves:** Escola de Tempo Integral. Programa Novo Mais Educação. Esporte e Lazer. Organização do Trabalho Didático.

## ABSTRACT

The study aims to analyze, from the theoretical category "Didactic Work Organization", the Sports and Leisure practices developed in a full time school located in Campo Grande / MS, with the intention of identifying the difficulties and possibilities of advancement involved. The school adhered to the New Education Program (PNME) and developed these practices within the compulsory curricular component of Physical Education in a period and in the complementary activities of the field Sports and Leisure in the against shift. In order to reach the general objective, a revision of the academic production related to the subject in focus was carried out, with a survey of books, scientific articles, theses and dissertations that approached the organization of Sports and Leisure practices in Elementary Education, deepening the knowledge of this theme and the problematization of issues related to it, to establish the state of knowledge on the issue. There was a historical recovery of the political, economic and social transformations of the country and the philosophical and educational conceptions that influenced the education policies in Brazil and provided the basis for the proposals of integral and full-time education developed during the twentieth century. This resumption was made based on the theoretical category Organization of Didactic Work (OTD) formulated by Alves (2005) within the science of history. And, based on this theoretical tool, a dynamic interpretation of the singular object, the Campo Grande full-time school participant in the PNME was elaborated. The empirical elements of the analysis were searched through in situ observations, as well as questionnaires with coordinators and teachers, in order to learn how to organize didactic work with respect to Sports and Leisure activities in the selected school. The research pointed out in relation to the OTD that the activities of Sports and Leisure are not organized in an articulated way. That, although there is an approximation in relation to the curricular component Physical Education and the complementary activities of the field of Sport and Leisure of the PNME for aggregating the same contents related to the Educational Sport, the dualism presented in the form of curricular and pedagogical organization hinders the articulation of these activities. As a proposal for intervention, a project was developed that guides the pedagogical training of educators involved in Sports and Leisure activities in full-time school and allows the elaboration of integrative projects that aim to break and overcome the stereotyped and functionalist models that aim to reduce investments in the training process from the standardization, not considering the cultural specificities of the different units of education.

Key words: School of Integral Time. New More Education. Sport and Leisure Program. Didactic Work Organization.



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI - Ato Institucional  
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
BSM - Brasil Sem Miséria  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CD/FNDE - Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
CAIC - Centro de Atendimento Integral à Criança  
CECR - Centro Educacional Carneiro Ribeiro  
CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária  
CF - Constituição Federal  
CIAC - Centro Integrado de Apoio a Criança  
CIEP - Centro Integrado de Educação Pública  
CME - Conselho Municipal de Educação  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CONAE - Conferência Nacional de Educação  
CPT - Coordenadoria Pedagógica de Treinamento  
EEx - Entidade Executora  
ETI - Escola de Tempo Integral  
FHC - Fernando Henrique Cardoso  
FMI - Fundo Monetário Internacional  
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação  
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério  
FUNDESCOLA - Fundo de Fortalecimento da Escola  
GEFEM - Gerência de Ensino Fundamental e Médio  
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
ME - Ministério do Esporte  
MEC - Ministério de Educação  
MS - Mato Grosso do Sul  
OTD - Organização do Trabalho Didático  
PAC - Programa de Aceleração do Crescimento  
PAR - Plano de Ações Articuladas  
PBF - Programa Bolsa Família  
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais  
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola  
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação  
PDT - Partido Democrático Brasileiro  
PEE - Plano Estadual de Educação  
PIBID - Programa de Iniciação a Docência  
PME - Programa Mais Educação  
PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar  
PNAIC - Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa  
PNE - Plano Nacional de Educação

PNME - Programa Novo Mais Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROEMI - Programa Ensino Médio Inovador

PRONATEC - Programa de Acesso ao Ensino Médio e Emprego

PRONAICA - Programa Nacional de Atenção Integral à criança e ao adolescente

PRS - Programa Segundo Tempo

PT - Partido dos Trabalhadores

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SED- Secretaria de Estado de Educação

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

SIMEC – Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação

UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UEx - Unidades Executoras

UNESCO - Organização das Nações Unidas

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Artigos e Dissertações utilizadas.....	24
Quadro 2 - Trabalhos selecionados no descritor ‘Escola de Tempo Integral’.....	25
Quadro 3 - Trabalhos selecionados no descritor ‘Educação Física e Educação Integral’.....	34
Quadro 4 - Trabalhos selecionados no descritor ‘Programa Mais Educação’.....	46
Quadro 5 - Organização Curricular do grupo selecionado do PNME - objeto da pesquisa.....	158
Quadro 6 - Matriz Curricular das Oficinas de Formação Continuada.....	193
Quadro 7 - Referências bibliográficas sugeridas.....	194

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 - Projeto Arquitetônico do CECR.....	98
Imagem 2 - Projeto Arquitetônico Padrão dos CIEPs.....	105
Imagem 3 - Rampa central de acesso entre os pavimentos edifício central.....	106
Imagem 4 - Divisória baixa da sala do CIEP.....	106
Imagem 5 - Disposição das mesas na sala do CIEP.....	106
Imagem 6 - Mesas do refeitório.....	106
Imagem 7 - Quadra de Esportes.....	107
Imagem 8 - Prédio de um CIEP.....	107
Imagem 9 - Proposta de gestão e planejamento para Creche e Educação Pré Escolar do CIAC.....	115
Imagem 10 - Proposta de gestão e planejamento para Educação Escolar do CIAC.....	115
Imagem 11 - Organograma da Escola Irmã Edith Coelho Netto.....	154
Imagem 12 - Espaço e recursos utilizados nas atividades complementares do campo Esporte e Lazer do PNME.....	160
Imagem 13 - Judogui utilizado na atividade complementar do campo Esporte e Lazer Judô.....	160
Imagem 14 - Espaço em frente a escola.....	164
Imagem 15 - Estruturas de Baquetebol no espaço em frente a escola.....	164
Imagem 16 - Banheiro e bebedouro.....	165
Imagem 17 - Alunos desenvolvendo atividades no vestiário adaptado para sala de Judô.....	165
Imagem 18 - Container adaptado para sala do PNME.....	165
Imagem 19 - Alunos em uma sala adaptada de um container.....	165
Imagem 20 - Vestiário adaptado para sala da atividade complementar do campo Esporte e Lazer do PNME.....	166
Imagem 21: Vestiário adaptado para sala da atividade de complementar do campo Esporte e Lazer do PNME.....	166
Imagem 22: Gramado nos fundos da escola com uma horta desativada.....	166
Imagem 23 - Parque de Pneus.....	166
Imagem 24 - Professor de Educação Física desenvolvendo atividades na Quadra Poliesportiva.....	167
Imagem 25 - Quadra Poliesportiva.....	167

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14 <sup>7</sup>
1 ESTADO DO CONHECIMENTO: A INSERÇÃO NO CAMPO DA PESQUISA.....	28 22
2 EDUCAÇÃO NO BRASIL: CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS TRANSFORMAÇÕES HISTÓRICAS.....	60
2.1 Transformações políticas, econômicas e sociais da sociedade brasileira no final do séc. XIX e no séc. XX.....	60
2.2 As políticas educacionais dos anos 1990 à 2017.....	75
2.3 A trajetória da Educação Física .....	80
3 EDUCAÇÃO INTEGRAL: AS EXPERIÊNCIAS BRASILEIRAS.....	85
3.1 As concepções filosóficas e educacionais nas políticas de educação no Brasil.....	86
3.2 As experiências de educação integral no Brasil.....	90
3.2.1 Anísio Teixeira e a Escola-Parque.....	93
3.2.2 Centros Integrados de Educação Pública de Darcy Ribeiro.....	97
3.2.3 CIACs/CAICs e as ações integradas para a formação integral.....	104
3.2.4 Programa Mais Educação: estratégia para ampliação da jornada escolar.....	106
3.3 A Escola de Tempo Integral como política pública para a educação.....	126 123
4 O ESPORTE E LAZER E A EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROGRAMA “NOVO MAIS EDUCAÇÃO”: ANÁLISE A PARTIR DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO.....	134 127
4.1 Programa “Novo Mais Educação”: uma educação integral para todo país .....	135
4.2 Atividade complementar no campo Esporte e Lazer do NPME: concepção e aproximação com o componente curricular Educação Física.....	140
4.3 As atividades de Esporte e Lazer no Programa Novo Mais Educação em uma escola da rede municipal de Campo Grande - MS: análise a partir da Organização do Trabalho Didático.....	134 146
4.3.1 O campo empírico da pesquisa.....	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
REFERÊNCIAS .....	178
APÊNDICE A: Questionário.....	186
APÊNDICE B: Proposta de Intervenção.....	189
ANEXO A: OFÍCIO N. 2.757/GEFEM/SEMED.....	196
ANEXO B: DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....	199
ANEXO C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	200

## INTRODUÇÃO

Um novo modelo de escola pública vem se estruturando em nossa época a “Escola de Tempo Integral”. Uma escola que acolhe as crianças e jovens em um período maior de tempo e que objetiva desenvolver a aprendizagem desses educandos com qualidade e transformando-os em cidadãos críticos e reflexivos. O projeto de tempo integral pretende, segundo o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014-24) em sua meta 6 “enriquecer e reestruturar” a organização do trabalho didático da escola, inovando com diferentes procedimentos metodológicos, espaços e novas oportunidades de aprendizagem e vivência, ofertando maior tempo de permanência aos alunos. Segundo o Manual Operacional de Educação Integral do Programa Mais Educação (2014):

[...] Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada a vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens. (BRASIL, 2014, p.04).

As exigências sociais e a demanda da sociedade contemporânea faz com que as famílias se estruturam de formas variadas, como citam Diaz e Souza:

As famílias modernas ou contemporâneas constituem-se em um núcleo evoluído a partir do desgastado modelo clássico, matrimonializado, patriarcal, hierarquizado, patrimonializado e heterossexual, centralizador de prole numerosa que conferia status ao casal. Neste seu remanescente, que opta por prole reduzida, os papéis se sobrepõem, se alternam, se confundem ou mesmo se invertem, com modelos também algo confusos, em que a autoridade parental se apresenta não raro diluída ou quase ausente. Com a constante dilatação das expectativas de vida, passa a ser multigeracional, fator que diversifica e dinamiza as relações entre os membros. (DIAZ e SOUZA, p.3 e 4).

Essa nova estruturação da sociedade exige que o poder público implemente ações para aumentar a permanência das crianças e jovens em projetos, programas e atividades no tempo extra em que ficam livres. Com esse intuito a proposta atual da escola de tempo integral dobra o turno, deixando um para as atividades escolares e outro para o desenvolvimento de atividades culturais, desportivas (atividades do campo Esporte e Lazer) e artísticas.

A implantação do projeto da escola de tempo integral precisa de reflexões e embasamentos teóricos que demonstrem como pedagogicamente essa forma de organização do tempo escolar tem um grande valor e traz benefícios e consequências para a escola, para os professores, para a comunidade e, principalmente, para os educandos.

Essa pesquisa justifica-se na atual conjuntura escolar, tendo em vista a necessidade de avanço rumo à melhoria da qualidade do ensino ofertado às crianças e adolescentes, visto que, se olharmos atentamente pra os números do IDEB<sup>1</sup> de 2016 das escolas públicas do município de Campo Grande - MS para percebermos que a implantação do projeto de tempo integral não está surtindo tanto efeito quanto esperado e que essas crianças e jovens que permanecem a maior parte de seu dia na instituição escolar, precisam que este tempo de permanência seja produtivo e resulte no seu desenvolvimento integral.

A motivação para desenvolver o tema do estudo vincula-se à minha trajetória profissional. A partir ano de 2011 assumi as turmas de Educação Física das séries iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Estadual de Campo Grande, a qual aderiu ao Programa Federal “Mais Educação” (PME), instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007, que visava induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral. O PME defendia uma educação integral estruturada a partir de um conceito de integralidade, que superasse termos como “contraturno” e “atividades complementares”, bem como saberes escolares e saberes comunitários e que as atividades deveriam ser flexíveis para que não ocorresse a perda de sentido de unidade.

Contudo, as observações e experiências que foram vivenciadas por mim na instituição escolar mostravam o contrário da proposta defendida pelo programa. Muitos questionamentos surgiram em torno da organização do trabalho na escola, entre eles: Qual a formação dos professores que atuavam no período extra? Por que as reuniões e formações não eram para toda a equipe escolar? Como articular as atividades desenvolvidas nos dois períodos se o planejamento e organização não eram feitos em conjunto?

Em minha análise, a partir dessa vivência, estas condições causavam uma descontinuidade no processo educativo. E a formação integral dos alunos, que no meu entender era o objetivo da escola integral, não estava sendo alcançada nessa estruturação escolar, visto que aconteciam muitos problemas, principalmente de relacionamento e

---

<sup>1</sup> IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de 2016 das escolas públicas do município de Campo Grande – MS. Segundo informações do INEP a média geral da rede municipal nas séries iniciais do fundamental é de 5,4, abaixo da meta que é de 5,6. Fonte: [www.ideb.inep.gov.br](http://www.ideb.inep.gov.br).

convivência no período em que aconteciam as oficinas do PME, o que fatalmente refletia no desenvolvimento das atividades no período dos componentes curriculares da base comum.

As respostas que obtive das coordenadoras pedagógicas e gestoras da escola e do programa demonstravam que a principal preocupação era da permanência dos alunos na escola e não a qualidade ou integralidade do atendimento, ou mesmo, a formação integral dos alunos.

Neste contexto, entendo que se faz necessário uma compreensão sobre como está acontecendo à Organização do Trabalho Didático dentro da escola de tempo integral, fazendo uma análise sobre essa organização no período de atividades do currículo obrigatório e no período das atividades complementares. E desta forma fazer uma reflexão sobre os objetivos dessa política pública, os problemas e as possibilidades educativas que emergem no trabalho desenvolvido dentro dessa escola.

No ano de 2016 o PME passou por uma reformulação, sendo integrado ao Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) e o Programa de Iniciação a Docência (Pibid), como parte de uma estratégia para reduzir o problema de alfabetização na educação básica. O PME passou a ser nomeado de “Programa Novo Mais Educação” (PNME) que visa implementar a melhoria do desempenho educacional por meio da realização de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de Artes, Cultura, Esporte e Lazer, possibilitando a ampliação de tempos e espaços escolares, além de oportunidades educacionais, investindo no acompanhamento pedagógico de crianças e adolescentes visando a erradicação do fracasso escolar.

O Programa Novo Mais Educação é um programa de indução à jornada de tempo integral, sendo que as escolas devem oferecer as atividades em no mínimo 7 horas por dia e em todos os dias da semana. Consideramos que estender a jornada escolar significa ampliar o tempo que o aluno permanece em atividades vinculadas à escola. Atualmente pretende-se considerar como escola de tempo integral as instituições escolares que possuem o período de no mínimo 7 horas diárias de atividades escolares, conforme previsto na proposta do PNME.

O termo “educação integral” é definido por Cavaliere como uma experiência escolar multidimensional que atua integradamente em espaços da vida dos alunos relacionados ao seu bem-estar físico (saúde, alimentação, higiene), ao seu desenvolvimento como ser social e cultural e à sua capacidade como ser político. (CAVALIERE, 1996, p.25).

Embora o conceito de educação integral definido por Cavaliere seja da década de 1990 a educação brasileira apresenta investimentos na ampliação da jornada escolar, buscando



articular espaço, tempo e trabalho pedagógico a fim de desenvolver uma educação integral, desde os primórdios do processo de escolarização em nosso país. Tais investimentos, cada um em seu tempo, resultaram em propostas inovadoras e precursoras de novas ideias para a educação em tempo integral.

Na intenção de analisar a Organização do Trabalho Didático, apontando suas dificuldades e possibilidades, essa pesquisa focará as atividades de Esporte e Lazer desenvolvidas nas atividades complementares do campo Esporte e Lazer e no componente curricular obrigatório do ensino fundamental Educação Física no interior da escola, buscando contribuir para a estruturação de um trabalho didático coerente com as necessidades da escola estudada, que resulte na melhoria da qualidade do processo educativo e no avanço da educação integral dos alunos. Escolheu-se como lócus da pesquisa, uma unidade escolar municipal de Campo Grande/MS, na qual o “Programa Novo Mais Educação” foi implantado este ano de 2107.

A categoria teórica Organização do Trabalho Didático foi formulada por Gilberto Luís Alves (2005) no interior da *ciência da história*<sup>2</sup>, a partir da qual se espera construir uma interpretação dinâmica do objeto singular no interior da sociedade em que se coloca. Tal categoria envolve três aspectos estreitamente vinculados: uma **relação educativa**, entre educador e educando; **mediada por recursos didáticos** (instrumentos didáticos, conteúdos e procedimentos técnico-pedagógicos); ocorrendo em um **espaço físico** com características peculiares.

Para Alves (2004, p.246) “[...] didática constitui uma proposta de educação para a sociedade; visa atender necessidades sociais pertinentes à sua época e mobiliza, para sua consecução, os recursos mais avançados produzidos pela humanidade em seu tempo.” Desse modo, para se analisar a organização didática é necessária uma reflexão histórica acerca de seu surgimento e significados, da sua origem até os dias atuais, dentro de contextos sociais amplos, contemplando as formas históricas assumidas pelo trabalho docente, o que implica em considerar a relação educativa estabelecida em espaços físicos determinados, mediada por procedimentos técnico-pedagógicos, tecnologias educacionais e conteúdos.

A análise destes aspectos é considerada aqui como essencial para compreender os problemas e possibilidades implícitos nesta proposta a partir do seu desenvolvimento no interior da escola analisada. Sendo assim, a presente pesquisa tem como objetivo analisar, a

---

<sup>2</sup> Procedimento teórico-metodológico desenvolvido por Marx em Contribuição a Crítica da Economia Política (2008), obra na qual Marx (2008, p. 264) afirma que “A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco. O que nas espécies animais inferiores indica uma forma superior, não pode, ao contrário, ser compreendida senão quando se conhece a forma superior”.

partir da categoria organização do trabalho didático, as articulações das práticas de Esporte e Lazer desenvolvidas no interior da Educação Física e da atividade complementar do campo Esporte e Lazer, em uma escola de tempo integral em Campo Grande/MS.

No que se refere aos objetivos específicos, esse estudo pretende:

- Mapear e analisar a produção acadêmica que discute a educação integral, a escola de tempo integral e as práticas de Esporte e Lazer no âmbito do Ensino Fundamental.
- Discutir historicamente as transformações nos aspectos políticos, econômicos e sociais que ocorreram na sociedade brasileira que influenciaram as políticas públicas educacionais e a organização da educação e da Educação Física no Brasil.
- Realizar um estudo histórico sobre as principais propostas de escolas de tempo integral na realidade brasileira, analisando-as a luz da categoria Organização do Trabalho Didático.
- Descrever e analisar a organização das práticas de Esporte e Lazer desenvolvidas na escola, orientadas pelos documentos oficiais do PNME, buscando identificar as concepções, articulações e aproximação entre a disciplina Educação Física e as atividades complementares no campo Esporte e Lazer.
- Propor uma intervenção prática a partir das referências, ferramentas e análise elaboradas através desta pesquisa, para dar apoio e suporte aos profissionais de Educação Física envolvidos na estruturação do trabalho didático da escola.

Desta forma almeja-se com os resultados dessa pesquisa responder à seguinte questão: implantar o projeto de escola de tempo integral e ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola, sem oportunizar que o planejamento e a organização do trabalho didático sejam desenvolvidos de forma integrada, proporciona que as atividades fortaleçam o processo educativo e garantam o processo de aprendizagem efetivo?

Um estudo desta natureza não pode deixar de considerar a realidade concreta, impondo uma boa descrição do objeto, avançando no conhecimento sobre a escola de tempo integral e a sua organização didática para compreender melhor seus objetivos e as finalidades a que se propõe, dentro de sua estrutura, com sua linguagem específica, sua história, seus programas, suas políticas, que possibilitem uma melhor compreensão da sua dinâmica e, também, sobre o uso do tempo como um elemento essencial na organização do processo educativo, considerando os aspectos internos e externos que se apresentam nas análises dessa determinada população e o estabelecimento de relações entre esses aspectos.

Utilizando dos procedimentos técnicos de observação buscou-se conhecer e entender a realidade que envolve as escolas objeto dessa pesquisa e os sujeitos que lidam com as questões relacionadas a organização do trabalho didático. E por meio da observação da prática social e da proposta documental conseguimos diferenciar o que o discurso e as ideias nos descrevem e o que a realidade nos mostra.

A partir do momento em que o pesquisador define seu objeto de estudo ele deixa evidenciado que a pesquisa possui uma pretensão analítica que na verdade se configura no interior de uma discussão teórica, a partir de um estudo amplo sobre o tema escolhido, aqui no caso, as questões relacionadas à Organização do Trabalho Didático. Este estudo inclui uma análise documental como fonte de informações para contextualizar diferentes aspectos da pesquisa: o histórico da concepção da escola de tempo integral, a legislação que estabelece as diretrizes a serem seguidas, a natureza histórica do trabalho didático, a escola objeto desta pesquisa na sua função especificamente pedagógica, as teorias e objetivos que norteiam a sua ação, os recursos instrumentais, materiais e humanos utilizados na consecução desses objetivos.

E através da revisão da literatura, durante todo o processo da pesquisa, se estabeleceram as bases referenciais de dados para a reflexão e interpretação dos fatos e as discussões de questões que perpassam pelo tema em questão. Nesse sentido, primeiramente foram realizadas pesquisas em documentos e legislações em âmbito nacional sobre o Programa Mais Educação e Novo Mais Educação na perspectiva da concepção e da organização da educação de tempo integral.

Considerando a legislação nacional, os documentos consultados foram: Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9.394/1996; a Lei n. 10.793/2003 que altera a redação do art. 26, § 3o, e do art. 92 da Lei no 9.394/1996; o Plano Nacional de Educação - Lei 10.172/2001; o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação; a Portaria Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007; Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; Portaria Normativa Interministerial nº 19, de 24 de abril de 2007; o Decreto nº 7083 de 27 de janeiro de 2010; a Portaria nº 1144 de 10 de outubro de 2016, Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física e o Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.

Com referência ao Programa Mais Educação e Novo Mais Educação foram consultados os documentos: Mais Educação - Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral – Redes de Saberes – Série Mais Educação; Programa Mais Educação: passo a passo e os Manuais Operacionais de Educação Integral – 2008/2010/2012/2014;

Programa Mais Educação Macrocampo – Sobre o Esporte e o Lazer, MEC/ME; Programa Novo Mais Educação - Documento Orientador – Adesão-2016 e Programa Novo Mais Educação - Caderno de Orientações Pedagógicas – 2017.

Delineando a pesquisa bibliográfica, buscou-se aporte teórico relacionado à educação e a escola pública em: Alves (2004, 2005); Arroyo (1988); Gadotti (2003); Saviani (2007; 2008). Foram ainda consultados autores brasileiros que desenvolveram propostas de educação integral: Teixeira (1977) e Ribeiro (1986) e autores que trataram de discutir a temática: Cavaliere (2002; 2007; 2014); Moll (2012) e Paro (1988).

No estudo de campo entrou-se em contato direto com a realidade da escola objeto da pesquisa e com os sujeitos que fazem parte dessa realidade, levantando-se nesse estudo as opiniões, vivências e experiências que esses sujeitos têm em relação à Organização do Trabalho Didático da escola de tempo integral. Ao se desenvolver as observações *in loco*, bem como, a revisão da literatura, a análise documental da escola e as reflexões acerca do estudo de campo, pretendeu-se alcançar domínio de bases teóricas metodológicas que estruturaram todo o método dessa pesquisa e contribuíram para desenvolver técnicas coerentes e eficientes de investigação e levantamentos de dados que foram analisados e utilizados para concretizar os propósitos desse estudo.

Foram aplicados questionários com os profissionais que atuam na organização, gestão e desenvolvimento do trabalho pedagógico da escola, sendo eles: Coordenadores Pedagógicos e Professores de Educação Física e os profissionais que atuam nas atividades do campo Esporte e Lazer do PNME, sendo eles: a Coordenadora Articuladora e o Professor Facilitador da Atividade “Judô”.

Ressaltando pelo oportuno que esses questionários foram entregues na unidade escolar no mês de novembro de 2017 e recolhidos mediante autorização assinada pelo participante conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. No intuito de resguardar a identidade dos participantes da pesquisa, esses foram identificados pelos termos ‘Coordenador Pedagógico’, ‘Coordenadora Articuladora’, ‘Professor de Educação Física A’, ‘Professor de Educação Física B’ e Professor Facilitador’.

A elaboração dos instrumentos de pesquisa, a aplicação e a tabulação dos dados levantados foram técnicas pensadas e refletidas de forma minuciosa, pois esses dados serviram para a análise das circunstâncias que envolvem a questão problema, e também, como referência para as discussões e para a elaboração da proposta de intervenção para atingir o objetivo específico previsto na pesquisa. O processo de análise e reflexão sobre os dados

contribuíram para o planejamento e a proposição de estratégias e técnicas que visam inovar a organização do trabalho direcionado para a escola de tempo integral objeto dessa pesquisa.

Esta pesquisa está organizada em quatro capítulos que buscam de forma sistematizada construir uma interpretação dinâmica da realidade concreta do objeto, descrevendo como historicamente a organização da escola integral acontece de acordo com as relações que se estabelecem no interior da sociedade, para compreender melhor seus objetivos e as finalidades a que se propõe, dentro de sua estrutura, com sua linguagem específica, sua história, seus programas, suas políticas, que possibilitem uma melhor compreensão da sua dinâmica.

O primeiro capítulo ‘Estado do Conhecimento: a inserção no campo da pesquisa’ teve por objetivo levantar e analisar a produção acadêmica que discute a educação integral, a escola de tempo integral e as práticas de esporte e lazer no âmbito do ensino fundamental.

O segundo capítulo denominado ‘Educação no Brasil: considerações acerca das transformações históricas’ intenciona discutir historicamente as transformações nos aspectos políticos, econômicos e sociais que ocorreram na sociedade brasileira que influenciaram as políticas públicas educacionais e a organização da educação e da educação física no Brasil.

No terceiro capítulo intitulado ‘Educação Integral: as experiências brasileiras’ buscou-se realizar um estudo histórico sobre as principais propostas de escolas de tempo integral na realidade brasileira, analisando-as a luz da categoria Organização do Trabalho Didático.

No quarto capítulo ‘O Esporte e Lazer e a Educação Física no ‘Novo Mais Educação: análise a partir da organização do trabalho didático’ objetivou-se descrever e analisar a organização das práticas de Esporte e Lazer desenvolvidas na escola orientadas pelos documentos oficiais do PNME, buscando identificar as articulações e aproximação entre o componente curricular Educação Física e as atividades complementares no campo Esporte e Lazer, observando as dificuldades e as possibilidades de avanço desta proposta.

Como requisito obrigatório de conclusão da dissertação do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul elaborou-se uma proposta de intervenção decorrente dos resultados da pesquisa. Intervenção esta que objetiva fortalecer o processo formativo dos profissionais, Professores do Componente Curricular Educação Física e Professores Facilitadores do Programa Novo Mais Educação, com vistas à articulação dos saberes das atividades de Esporte e Lazer desenvolvidas na escola a partir de projetos integradores, embasando-se no desenvolvimento de atividades e apoio a projetos de Esporte Educação, Lazer e Inclusão Social do Programa Segundo Tempo, capacitando esses profissionais por meio do material didático e didático-esportivo produzido para o PST pelo Ministério do Esporte.

## 1 ESTADO DO CONHECIMENTO: A INSERÇÃO NO CAMPO DA PESQUISA

O processo de produção do conhecimento por meio da pesquisa científica possui características complexas que revelam o esforço do pesquisador na organização e sistematização das etapas de seu trabalho. Entendendo que essa produção do conhecimento não é um trabalho isolado e sim “[...] uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, completando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema”. (SANTOS, 2012, p. 54), considera-se importante um reconhecimento do que foi e está sendo produzido acerca do tema, ou seja, uma inserção no campo da pesquisa através da produção do Estado do Conhecimento.

Segundo Santos (2012):

A revisão da literatura, também chamada ‘revisão bibliográfica’, ‘estado da arte’ ou ‘estado do conhecimento’, visa a demonstrar o estágio atual da contribuição acadêmica em torno de um determinado assunto. Ela proporciona uma visão abrangente de pesquisas e contribuições anteriores, conduzindo ao ponto necessário para investigações futuras e desenvolvimento de estudos posteriores. Enfim, ela comprova a relevância acadêmica do trabalho realizado por um pesquisador. (SANTOS, 2012, p. 91).

Para desenvolver essa revisão e análise da produção bibliográfica existente buscou-se dividir a literatura de acordo com os temas mais afins e estabelecer com eles uma conexão com o tema principal do trabalho. Essa etapa do levantamento do estado do conhecimento proporcionou a identificação de trabalhos acadêmicos (artigos, teses e dissertações) que, em diferentes focos, se aproximaram das problemáticas e questionamentos acerca do tema da pesquisa e que podem contribuir para as análises e reflexões das atividades de Esporte e Lazer do Programa Novo Mais Educação na escola de tempo integral a partir do campo teórico da Organização do Trabalho Didático.

O levantamento de trabalhos acadêmicos foi realizado a partir de buscas em algumas bases de dados que desempenham um papel fundamental no acesso e divulgação da produção científica brasileira e que contribuem para a promoção e consolidação da formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior, dentre elas, o Banco de Teses da CAPES, o Portal de Periódicos SCIELO e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Como base para desenvolver as discussões e reflexões sobre o objeto de estudo utilizou-se como aporte teórico a obra de Gilberto Luiz Alves ‘O Trabalho Didático na Escola

Moderna: formas históricas' (2005), na qual o autor apresenta a categoria teórica elaborada por ele, denominada Organização do Trabalho Didático, que trata da compreensão histórica do trabalho didático e os aspectos que compõem sua conformação: a relação educativa, a mediação com recursos didáticos e o espaço físico no qual ela acontece.

É um campo teórico que trata da compreensão de um tipo de trabalho especializado, isto é, “A organização do trabalho didático constitui-se, conceitualmente, nos limites de outras categorias mais centrais, tais como: trabalho e organização técnica do trabalho; e as implica” (ALVES, 2005, p. 10). A ciência da história é o pressuposto norteador dessa categoria, a partir do qual, o autor percorre a história do homem e da sociedade, revelando os condicionantes materiais a partir dos diferentes modos de produção, em particular, o período de transição do Feudalismo para o Capitalismo.

O autor define a Organização do Trabalho Didático nos termos seguintes:

No plano mais genérico e abstrato, qualquer forma histórica de *organização do trabalho didático* envolve, sistematicamente, três aspectos: a) ela é, sempre, uma *relação educativa* que coloca, frente a frente, uma *forma histórica de educador*, de um lado, e uma *forma histórica de educando (s)*, de outro; b) realiza-se com a *mediação* de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento; c) e implica um *espaço físico* com características peculiares, onde ocorre. (ALVES, 2005, p. 10-11, grifos do autor).

Para realizar a busca nas bases de dados, pautando-se no campo teórico da Organização do Trabalho Didático, selecionaram-se como descritores: “Escola de Tempo Integral”, “Educação Física e a Educação Integral” e “Programa Mais Educação”. Tais descritores foram utilizados com o intuito de levantar a maior quantidade possível de trabalhos que pudessem contribuir com a pesquisa. Neste levantamento inicial foi realizada a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave dos artigos, dissertações e teses e, objetivando um maior aprofundamento, realizou-se também a leitura da introdução e as considerações finais e/ou conclusões dos trabalhos levantados.

Durante o processo de seleção, após as leituras e a análise a partir dos descritores e especificidades relacionadas ao tema, foram selecionados seis deles, sendo três artigos e três dissertações. A seguir apresenta-se o quadro referente aos artigos e dissertações selecionados.

**Quadro 1: Artigos e Dissertações utilizadas.**

Descritor	Autor	Tipo	Título	Veículo/Instituição	Ano
Escola de Tempo Integral	CAVALIERE Ana Maria	Artigo	Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de estado?	Educação & Sociedade	2014
	SANTOS Alessandra Rodrigues dos	Dissertação	O Programa Mais Educação, uma proposta de educação em Tempo Integral?	USP	2014
Educação Física e Educação Integral	GUARÁ Isa Maria F. Rosa	Artigo	É imprescindível educar integralmente.	SCIELO	2006
	BIANCHINI Leise Cristina	Dissertação	Análise da implantação e implementação do Programa Mais Educação em Londrina-PR: Concepção, limites e possibilidades do Macrocampo Esporte e Lazer.	CAPES	2016
Programa Mais Educação	LECLERC Gesuína de Fátima Elias; MOLL Jaqueline	Artigo	Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral.	SCIELO	2012
	ALVES Vinicius Borges	Dissertação	Educação Integral e Escola de Tempo Integral no Brasil: uma análise do “Programa Mais Educação”.	CAPES	2013

**Fonte:** Elaboração da autora com base nos artigos e dissertações selecionados nas bases consultadas para a composição do texto desta dissertação (2017).

No levantamento das pesquisas com o descritor “Escola de Tempo Integral” (ETI) objetivou-se selecionar trabalhos que discutissem a ampliação da jornada escolar como política pública educacional e as experiências de educação de tempo integral implantadas no Brasil a partir do séc. XX, buscando-se uma compreensão histórica dessa forma de organização escolar, os contextos políticos e sociais nas quais foram implementadas e desta forma adquirir maior entendimento sobre a escola de tempo integral de acordo com a realidade vigente de cada época, além de compreender como tem-se colocado o debate sobre a temática, seus avanços e limites.

Dos trabalhos encontrados no descritor ETI dois foram selecionados, conforme indicação do Quadro 2:



## Quadro 2: Trabalhos selecionados no descritor ‘Escola de Tempo Integral’

Autor	Título	Tipo	Instituição/Veículo	Ano
CAVALIERE, Ana Maria Villela	Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de Estado?	Artigo	Educação & Sociedade	2014
SANTOS, Alessandra Rodrigues dos	O Programa Mais Educação, uma proposta de educação em Tempo Integral?	Dissertação	USP	2014

**Fonte:** Elaboração da autora com base nos artigos e dissertações selecionados nas bases consultadas para a composição do texto desta dissertação (2017).

O artigo “Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de Estado?” de autoria de Ana Maria Villela Cavaliere, Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e integrante do Gesed – Grupo de estudos e pesquisas dos sistemas educacionais (UFRJ) e o Neephi – Núcleo de estudos tempos, espaços e educação integral (Unirio/UFRJ/UERJ). Artigo publicado na revista Educação e Sociedade em outubro de 2014.

Neste artigo a autora analisa os elementos que compõem o debate atual sobre a escola de tempo integral, entre eles: os marcos legais que hoje envolvem a ampliação da jornada escolar no Brasil, as expectativas da sociedade por uma escola de tempo integral e o conceito de educação integral que tem sido a ela associado, buscando extrair desse conjunto os significados e tendências conceituais e organizacionais que se expandem, com suas repercussões político-pedagógicas para responder a uma questão inicialmente formulada: A escola de tempo integral no Brasil promove o cumprimento do direito à educação?

Cavaliere (2014, p.1206) faz um questionamento no início de seu artigo: A escola de tempo integral no Brasil promove o cumprimento do direito à educação? E para responder essa questão esclarece que o direito à educação no Brasil de hoje traduz-se como o direito a um padrão de qualidade educacional, em que pesem as dificuldades em estabelecer-se um consenso sobre a própria noção de qualidade, mesmo quando se afirma a ideia de uma qualidade socialmente referida. E nesse contexto afirma que a escola de tempo integral aparece como ‘elemento’ para um possível avanço em direção à referida qualidade, a depender do sentido e das funções que a ela se venha atribuir.

A autora apresenta duas maneiras de se entender à ampliação da jornada escolar por meio da escola de tempo integral que a afasta da condição de direito universal: primeiro como educação compensatória, “[...] focada nos mais necessitados a fim de, por meio da intensificação da ação escolar, fazer valer a igualdade de oportunidades educacionais” (CAVALIERE, 2014, p.1207) e segundo como “educação integral”, na qual além da instrução escolar, nela estariam implicadas a educação física e moral, a educação para a cidadania, a

educação para a sociedade da informação e da comunicação, a difusão cultural, a socialização primária no caso das crianças pequenas e, no caso dos jovens, a formação para o trabalho.

Ao fazer uma análise dos marcos legais que envolvem a ampliação da jornada escolar no Brasil a autora recorda que inicialmente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/1996, a escola de tempo integral era destinada exclusivamente ao ensino fundamental e que a regulamentação posterior foi ampliando seu escopo, como no caso da lei do FUNDEB (BRASIL/MEC, 2007) que especifica aportes financeiros maiores para as matrículas de tempo integral, diferenciando os acréscimos de acordo com os níveis de ensino: creche-10%; pré-escola-15%; educação fundamental-25% e ensino médio-30%. Levando a escola de tempo integral para toda a educação básica<sup>3</sup>.

Cavaliere (2014) relata que no plano aprovado em 2001 (PNE 2001) ficou estabelecida a "prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas", "para as crianças de idades menores", para as "famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa". Nele a ETI está presente na educação infantil e no ensino fundamental e, para a autora, está acentuado no PNE-2001 o sentido compensatório atribuído à escola de tempo integral.

Nas Diretrizes da educação infantil, o foco da ETI nos 'mais necessitados' e nas 'idades menores' é acompanhado da seguinte advertência: Essa prioridade não pode, em hipótese alguma, caracterizar a educação infantil pública como uma ação pobre para pobres. O que este plano recomenda é uma educação de qualidade prioritariamente para as crianças mais sujeitas à exclusão ou vítimas dela. A expansão que se verifica no atendimento das crianças de 6 e 5 anos de idade, conduzirá invariavelmente à universalização, transcendendo a questão da renda familiar. (BRASIL, 2001).

Em relação ao PNE aprovado em 2014 / PNE-2014 a autora analisa que a questão se torna mais importante no debate educacional. Ela afirma que o sentido compensatório continua presente, especialmente pela priorização dos setores mais vulneráveis da população, porém há uma evidente mudança de estatura do tema na linha que vai da LDB ao PNE-2014, pois a "ETI se torna uma meta específica - meta 6 (composta por 9 itens) - para todos os níveis da educação básica, no mesmo patamar de metas como a universalização do ensino

---

<sup>3</sup> Ressalte-se que a Reforma do Ensino Médio, sancionada em 16 de fevereiro de 2017, por meio da Lei Nº 13.415, institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Prevê a progressiva ampliação de carga horária, de 800 para 1400 horas, com vistas à implantação de jornada de tempo integral, para este nível de ensino, devendo os sistemas de ensino implementar ao menos mil horas anuais de carga horária, no prazo máximo de cinco anos.

fundamental ou a garantia de planos de carreira para todos os profissionais docentes” (CAVALIERE, 2014, p.1209).

Segundo a autora o lançamento do PDE em 2007 trouxe de positivo uma mudança de patamar da implicação do governo federal nas questões da educação básica nacional. “Esse plano de metas, estruturado em programas, apresenta, entre outros, o *Programa Mais Educação* (PME) que financia e orienta a ampliação da jornada escolar em escolas de todo o país”. A autora relata que está presente no Programa Mais Educação a ideia que preside o PDE de mobilização da sociedade para a melhoria da qualidade da educação e, alguns itens que introduzem as metas do PDE são particularmente importantes para as ETI, como o Art. 2º item IV a palavra "contra-turno" e, no item VII aparece pela primeira vez a formulação "educandos sob responsabilidade da escola para além da jornada escolar".

Cavaliere (2014) considera que o aumento da jornada escolar, anexando um turno adicional ou um "contra-turno" entendido como complementar, pode ser um passo em falso na busca da melhoria da qualidade da educação brasileira. E explica o porquê:

Uma ampliação da jornada pouco ou nada amarrada ao projeto pedagógico da escola ou ancorada na ideia da complementação, ou da mera ocupação do tempo, é insuficiente frente ao desafio educacional que o Brasil tem pela frente e não corresponde à expectativa da população, que, em situações já relatadas passa a desvalorizá-la. Essa solução organizacional do tempo integral, que na verdade não constrói uma escola de tempo integral e nem cria as condições para o desenvolvimento da chamada "educação integral", mas apenas oferece um regime escolar diferenciado para os alunos "mais necessitados", gera uma excessiva dispersão de objetivos, ao mesmo tempo em que não mexe com o "coração" da instituição e pode levar a um trabalho com identidade educacional inespecífica, ao sabor de idiosincrasias locais e pessoais, ainda que em alguns casos ele possa aliviar tensões e situações emergenciais relacionadas aos direitos humanos específicos da infância e da adolescência. (CAVALIERE, 2014, p.1212).

A autora segue a discussão de seu artigo fazendo uma reflexão sobre a expressão educação integral e o que essa expressão agrega à atual realidade educacional brasileira. Segundo Cavaliere (2014) ‘Educação Integral’, para esses programas governamentais, é um grande conjunto de atividades de diferentes naturezas, às quais se junta o reforço escolar. E, em conjunto com o PME, outros programas como o ‘Segundo Tempo’ do Ministério dos Esportes, e no MEC o ‘Escola Aberta’ e o ‘Ensino Médio Inovador’ (ProEMI), se agregam para estruturar a chamada educação integral. A autora acredita que essa forma de se definir a educação integral por meio do PME modifica a metodologia organizacional escolar, das disciplinas convencionais para ampliação das funções da escola, com atividades complementares chamadas de "atividades de educação integral".

Dada a multiplicidade de significados atribuíveis à expressão educação integral, é necessário fixar alguns de seus elementos intrínsecos: ela trata o indivíduo como um ser complexo e indivisível; no âmbito escolar se expressa por meio de um currículo, também integrado, e que não é dependente do tempo integral, embora possa se realizar melhor com ele; se empenha na formação integral do indivíduo em seus aspectos cognitivos, culturais, éticos, estéticos e políticos. E, acrescentaríamos, somente é defensável, em uma versão escolarizada, se tiver como prática e horizonte um radical sentido público e democrático. Esse horizonte é que a impediria de invadir certos terrenos da vida privada, como, por exemplo, a religiosidade. Quando a escola se propõe a ultrapassar a mera instrução escolar, ela se encontra frente à sensível fronteira entre as esferas da vida pública e da vida privada dos indivíduos - alunos e professores. Essa fronteira nem sempre está claramente dada. Se isso não impede que a instituição escolar venha a atender a expectativa da população de ser educacionalmente mais abrangente, recomenda cautela na formulação de um currículo correspondente, de interesse universal. (CAVALIERE, 2014, p.1214).

Nas questões sobre voluntariado, parcerias e novos espaços na ampliação da jornada escolar por meio do PME a autora faz algumas reflexões, como em relação aos monitores que segundo Cavaliere (2014) são a ‘espinha dorsal do PME na ação educacional cotidiana’. Segundo a autora existem dois tipos de monitores: estudantes universitários e agentes comunitários detentores de algum saber específico. As atividades desenvolvidas por eles são de natureza voluntariada e recebem uma ajuda de custo, conforme os termos da Lei nº 9.608, porém, essa forma de vínculo de trabalho ocasiona uma grande rotatividade desses agentes, “especialmente nos grandes centros, o que agrava ainda mais as dificuldades de integração das atividades por eles conduzidas com as atividades da escola. Salvo exceções, há pouco contato entre eles e os professores.” (CAVALIERE, 2014, p.1216).

Sobre outro núcleo importante da proposta do PME que se inspira no movimento das cidades educadoras Cavaliere (2014, p.1217) explica que “[...] trata-se de uma compreensão da cidade como locus educativo, a requerer a presença constante e intensiva dos estudantes nos espaços públicos, bem como a troca e sinergia entre a escola e o seu entorno” e considera que é uma “[...] proposta inovadora e interessante, fruto de determinadas realidades sociais, urbanas e educacionais.” Porém afirma que essa proposta é uma "estratégia político-educacional de alta complexidade e não uma solução meramente técnica ou emergencial.” que encontra muitas dificuldades para sua efetivação principalmente pelo contexto brasileiro das comunidades brasileiras desfavorecidas, com poucos equipamentos públicos e que são o foco do PME.

A autora relata que as parcerias são outro elemento forte no PME, porém afirma que quando se obtêm parcerias com instituições locais visando o uso de seus espaços, “a precariedade das instalações e das vias urbanas e a impropriedade em se utilizar templos religiosos - quase sempre as únicas instituições existentes além da própria escola - emperram ou desvirtuam o desenvolvimento desse tipo de alternativa.” (CAVALIERE, 2014, p.1217).

Concluindo Cavaliere (2014) diz que a resposta para sua pergunta inicial do artigo é “[...] sim desde que a maior duração sirva à realização de um trabalho válido e indispensável para toda e qualquer criança ou adolescente.” Para a autora “o PME contribuiu para que a ideia e a possibilidade da ETI se tornasse uma questão efetiva na educação brasileira, a ser tratada, aprimorada, repensada”. Principalmente em relação à inexistência de projetos pedagógicos específicos nas ETI, articulados a um verdadeiro fortalecimento da instituição escolar e de seus profissionais, para além de uma coleção de atividades oferecidas nos moldes expostos, e que está transformando esse tempo ampliado em tempo para a pacificação e controle dos alunos, com muito pouca repercussão na qualidade educacional.

Outro trabalho selecionado foi a Dissertação de Mestrado de Alessandra Rodrigues dos Santos (USP, 2014), ‘O Programa Mais Educação, uma proposta de educação em Tempo Integral?’. Nesta pesquisa a autora objetiva identificar se o Programa Mais Educação (PME), programa do governo federal apresentado pelo MEC, é uma possibilidade de estimular e qualificar as iniciativas de educação pública para uma educação em tempo integral. Estabelece sua análise com vistas a compreender e identificar a concepção de educação subentendida nas propostas de ampliação do tempo de escolarização e para tanto focou no Programa Mais Educação para o ensino fundamental nos períodos de 2008 a 2013.

Seu estudo abordou os preceitos legais das Constituições Nacionais e legislação da educação brasileira a partir da década de 1930, várias experiências de educação em tempo integral implantadas no Brasil a partir dos anos de 1950 e estudos teóricos sobre educação integral e educação em tempo integral.

Segundo a autora como resultado de cálculos realizados na perspectiva do financiamento da educação, permitiu-se a percepção que “[...] o programa ainda precisa superar desafios para se concretizar como fomento para implementação de escolas de tempo integral.” (SANTOS, 2014, p. 6).

Santos (2014, p.23) apresenta algumas definições sobre educação e educação integral de diferentes matizes por considerar que influenciaram as propostas de educação de tempo integral abordadas em sua pesquisa. Iniciando pelas ideias de Rousseau, a autora afirma que “Para Rousseau, a educação útil está diretamente vinculada à formação do homem, caso

contrário, ela poderá tornar-se inútil para a vida” e, que segundo ele, não se deve ensinar as crianças “a suportar as dificuldades, mas exercitá-las para senti-las”. Para Rousseau, “[...] a educação começa junto com a vida, ao nascer a criança já é discípula, não do preceptor, mas da natureza. O preceptor só estuda com esse primeiro mestre e impede que seus esforços sejam contrariados” (2004, p. 46).

A autora traz uma consideração de Gadotti, para quem Rousseau “inaugurou uma nova era na história da educação. Ele se constituiu um marco que divide a velha e a nova escola”. E complementa comentando que seu postulado permitiu um resgate da relação entre a educação e a política.

Sobre as ideias de John Dewey Santos (2014) explica que influenciou, no Brasil, o movimento da chamada Escola Nova e os ideais do educador Anísio Teixeira. Segundo a autora Dewey diz que a experiência quando é significativa resulta na aprendizagem de novos aspectos, por isso na vida, quando possível, devem-se realizar diversas experiências, “[...] é toda ela uma longa aprendizagem. Vida, experiência, aprendizagem – não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos” (1978, p. 16).

A autora apresenta um pensamento de Dewey (1978, p. 20) no qual ele afirma que existe uma diferença entre a educação indireta, “aquela que decorre naturalmente da vida”, e a educação direta e formal, “considerada necessária à infância para que a inserção da criança na cultura do adulto, bastante complexa, não seja tão direta”. Comenta sobre um alerta feito pelo autor para “o risco de transformar a educação num fim em si mesma, ou seja, que se ofereça uma educação de instrução para a escola e não para a vida” e faz uma crítica as escolas que não relacionam o que foi trabalhado com a vida dos estudantes.

Assim, há a necessidade de a educação ir além do uso das linguagens e superar a perspectiva de educar por palavras. Mesmo que a linguagem sirva para sistematizar, resumir e ou ampliar conceitos, existe a necessidade de vivenciar as situações e os conceitos para compreendê-los. Dewey (1978, p. 23) afirma que “[...] é por intermédio de uma experiência em que a criança percebe o sentido das coisas pelo seu uso, que a educação se processa”. A escola deve promover momentos de diferentes experimentações; todo o conteúdo deve não apenas dialogar, mas efetivamente partir e se integrar com a vida, com os contextos e com a realidade dos estudantes. (SANTOS, 2014, p.26-27).

Outro autor em que Santos (2014) busca a conceituação de educação e educação integral é o educador Anísio Teixeira, que segundo a autora “[...] foi intensamente influenciado pela filosofia de John Dewey”. Santos afirma que, segundo Teixeira (1977, p. 11), a escola “[...] corporifica ideias e aspirações sociais” e, a sua aspiração por uma educação

para todos demandou um caráter novo também para a forma de lidar com o conhecimento, com a ideia de que “o ensino se tem de fazer pelo trabalho e pela ação” e não mais apenas por meio de palavras e exposição.

Sobre a educação para Paulo Freire, autor considerado progressista por considerar “[...] a questão da transformação radical da sociedade e o papel da educação nessa transformação” (GADOTTI, 2003, p. 237), a educação está intrinsecamente relacionada ao homem. Segundo Santos (2014, p. 34-35)

[...] em sua concepção de educação, é possível identificar a necessidade desta ser pautada por interesses intrínsecos às necessidades da vida, e a relação deve ser mediada pelo diálogo, diferentemente da prescrição. Freire entende que a educação ‘bancária’ impõe ao educador e educando posição fixa e invariável: o primeiro é aquele que possui o conhecimento e o segundo aquele que não sabe, negando a educação e o conhecimento como ‘processos de busca’.

Para ele na educação libertadora e problematizadora a premissa é a superação da verticalidade presente na educação bancária, o que indica a validade da educação. Nessa perspectiva não é a quantidade de conhecimentos acumulados e sim, a qualidade desses conhecimentos, caracterizada pela relevância para e com a vida, com seus anseios e desejos.

A autora afirma que nas primeiras décadas do século XX houve uma atuação forte dos anarquistas no Brasil, principalmente em denúncias através de livros, jornais, revistas e conferências dos males de um ensino oferecido pelo Estado. Que as mudanças almejadas na sociedade deveriam acontecer também na escola. E cita Gadotti (2003, p. 234): “A educação não era o único nem o principal agente desencadeador do processo revolucionário. Entretanto, se não ocorressem mudanças profundas na mentalidade das pessoas (em grande parte promovida pela educação) a revolução social desejada jamais alcançaria êxito”.

Seguindo sua pesquisa sobre a conceituação de educação integral Santos (2014, p.41) traz a abordagem de Vitor Paro que levanta questões acerca do uso que se faz desses termos no cotidiano, como exemplo, a partir do senso comum educação equivale a transmissão de conhecimento, desconsiderando-se as complexas variáveis que permeiam essa atividade. E acrescenta que:

[...] em seu sentido mais amplo, a educação consiste na apropriação da cultura. Esta, entendida também de forma ampla, envolve conhecimentos, informações, valores, crenças, ciência, arte, tecnologia, filosofia, direito, costumes, tudo enfim que o homem produz em sua transcendência da natureza. À natureza (tudo aquilo que existe independente da vontade e da ação dos homens) contrapõe-se à cultura (tudo que o homem produz ao fazer história). (PARO apud SANTOS, 2014, p.41).

A autora apresenta o alerta que Paro faz quanto à finalidade da educação, de que é preciso encontrar novos métodos de ensinar que sejam coerentes com a finalidade de formar o homem, enquanto sujeito. Ele ainda destaca que a resposta dada pelo Estado, por meio da ampliação do tempo de permanência diária do estudante na escola, parece não ter relação direta com a divulgação do saber sistematizado, trata-se de uma resposta para problemas sociais que se colocam fora da escola e que fogem da alçada pedagógica.

Já a educação integral citada por Santos, na perspectiva de Gadotti, “[...] ultrapassa as paredes da escola e está relacionada à vida cotidiana e à forma como aprendemos nela”. Para o autor, é necessário que mais tempo na escola esteja intrinsecamente relacionado com a formação integral do ser humano, não se separa um aspecto do outro. Desse modo, Gadotti (2009, p.29) afirma que “[...] a educação integral é coisa muito distinta de educação de tempo integral, jornada integral ou tempo integral, para o autor a função da escola é ensinar e não a de realizar tudo aquilo que a sociedade deixa de realizar, em substituição às políticas sociais.”

Em sua pesquisa Santos (2014) apresenta algumas experiências de educação de tempo integral desenvolvidas no Brasil e selecionou alguns elementos para a análise dessas experiências: o contexto sociopolítico da época; a justificativa para sua implantação; o idealizador; o formato originalmente previsto e o implantado; a sua proposta pedagógica; a condição da estrutura física; a organização pedagógica, entre outros.

Sobre o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), também conhecido como “Escola Parque”, Santos (2014) esclarece que foi implantado na cidade de Salvador pelo educador Anísio Teixeira, secretário estadual de Educação da Bahia (de 1947 a 1951), em resposta a um pedido do governador para desenvolver uma proposta de atendimento para a “infância abandonada”.

Conforme Teixeira, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro seria todo um conjunto de locais em que as crianças se distribuem, entregues às atividades de 'estudo', de 'trabalho', de 'recreação', de 'reunião', de 'administração', de 'decisão' e de vida e convívio no mais amplo sentido do termo. Desta forma a defesa de uma arquitetura escolar que combinasse os aspectos da escola tradicional e das diversas situações da vida era imprescindível.

Com respeito à Escola Parque, Santos (2014) destaca com apoio em Eboli (1971) sua função primordial para o alcance da formação integral de jovens das classes populares. A estrutura da escola-parque estava projetada para garantir que os estudantes vivessem situações reais e estimulassem as demais dimensões que a escola-classe não tinha a responsabilidade de garantir.



A respeito do Centro Integrado de Educação Pública (CIEPs) Santos (2014) esclarece que a proposta original foi criada e coordenada por Darcy Ribeiro e tinha como proposta a articulação da estrutura física do espaço, com as propostas pedagógicas e as pessoas envolvidas. A criação ocorreu na gestão estadual de Leonel Brizola entre os anos de 1983 e 1986 e em sua segunda gestão entre os anos de 1991 e 1994, e surgiu a partir do Programa Especial de Educação (PEE), constituindo-se como escola de tempo integral, com o objetivo de inclusão social e democratização da escola (SANTOS, 2014, p. 54).

A proposta pedagógica enfatizava o estudo dirigido com a perspectiva de melhorar o desempenho global dos estudantes, integrar ao currículo atividades físicas e culturais e articular a escola com a comunidade. Destacava que o cumprimento efetivo de uma proposta educacional de tempo integral só podia ter por base a atuação de professores também contratados em tempo integral, de modo que poderiam se dedicar integralmente ao projeto, assegurando ação interdisciplinar.

Outra experiência abordada por Santos (2014) foi o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) que surgiu a partir da iniciativa do Ministério da Educação em 1981. O qual, a partir de diagnósticos que indicavam o declínio vertiginoso nas taxas de matrículas nos cursos de habilitação para o Magistério, apontava que a formação de professores para a Pré-escola e para as primeiras séries do 1º Grau, atualmente Ensino Fundamental, constituía-se um problema de âmbito nacional.

Complementa que o projeto “Bolsas de Trabalho para o Magistério” disponibilizava bolsas para garantir o tempo integral dos alunos e o trabalho de monitoria nas séries iniciais do ensino fundamental. Segundo a autora a proposta estava relacionada ao interesse em “apoiar a instalação de campos avançados” nos locais onde seriam instalados os CEFAMs, a fim de criar estágios nas escolas de 1º grau em sistema de monitoria em que os estudantes seriam remunerados. Santos (2014) esclarece que o CEFAM era planejado para atender os estudantes em período integral ao longo de quatro anos de estudos, com a garantia de recebimento de uma bolsa de estudo equivalente a um salário mínimo. E que o período integral era composto por disciplinas curriculares no período da manhã e, enriquecimento curricular e realização de estágios no período da tarde.

A proposta seguinte apresentada por Santos foi o Centro Educacional Unificado (CEU) implantado no município de São Paulo na gestão da prefeita Marta Suplicy (2001-2004) e existente até os dias atuais. Segundo Santos (2014) os Centros foram construídos em localidades carentes, sendo os projetos desenvolvidos com a mediação de Paulo Freire, Secretário de Educação do município à época (1989-1991). A proposta de utilização do CEU

ultrapassava o atendimento aos estudantes, pois o espaço era aberto à participação da comunidade.

Considerado, segundo a autora, como um “complexo educacional, esportivo e cultural”, o CEU é caracterizado como espaço público múltiplo e equipado com quadra poliesportiva, teatro, playground, piscinas, biblioteca, telecentro, espaços para oficinas, ateliês e reuniões. No CEU a responsabilidade de planejamento das atividades, a elaboração da agenda semanal e a supervisão dos trabalhos eram de responsabilidade do gestor e dos coordenadores do Núcleo de Ação Cultural, do Núcleo de Educação e de Esportes e Lazer, contudo, o que existiu no CEU foi o aumento da acessibilidade da população aos espaços e atividades de esporte, lazer e culturais, que antes eram inacessíveis.

Sobre o Programa Bairro Escola implantado em Nova Iguaçu na gestão de Lindberg Farias (PT), eleito para duas gestões – 2005 a 2012, Santos (2014) diz que a meta era reduzir as desigualdades sociais de origem, construídas no âmbito da família, da escola e do bairro, integradamente, buscando nexos e conexões. Era necessário juntar o que estava “separado, encadeando os problemas para encontrar soluções integradas” (MOLL, 2012, p. 381).

Para desenvolver a busca de pesquisas do descritor ‘Educação Física e a Educação Integral’ pretendeu-se selecionar trabalhos que contribuíssem com as reflexões acerca da relação da Educação Física com a educação integral e as potencialidades da área que podem contribuir no contexto da educação integral e de tempo integral.

Dos trabalhos encontrados nesse descritor foram selecionados dois, conforme indicação do Quadro 3:

**Quadro 3: Trabalhos selecionados no descritor ‘Educação Física e Educação Integral’.**

Autor	Título	Tipo	Instituição/Veículo	Ano
GUARÁ, Isa Maria F. Rosa	É imprescindível educar integralmente	Artigo	Caderno CENPEC	2006
BIANCHINI, Leise Cristina	Análise da implantação e implementação do Programa Mais Educação em Londrina-PR: concepção, limites e possibilidades do Macrocampo Esporte e Lazer	Dissertação	CAPES	2016

**Fonte:** Elaboração da autora com base nos artigos e dissertações selecionados nas bases consultadas para a composição do texto desta dissertação (2017).

O artigo ‘É imprescindível educar integralmente’ de Isa Maria Ferreira Rosa Guará, publicado em 2006 pelo Caderno CENPEC traz uma discussão em torno de um estudo realizado pelo CENPEC em 1999 com o objetivo de atualizar as reflexões sobre a educação

integral, os diferentes conceitos para, a partir dessa referência, refletir sobre o desafio da implantação dos programas de educação integral e das questões que mobilizam os ânimos a respeito do tema.

Em seu artigo Guará busca rediscutir o tema da educação integral que, segundo ela retorna ao cenário das reflexões de especialistas, agentes públicos da política educacional e a sociedade brasileira em geral, como uma das alternativas para a melhoria da educação de nossas crianças e adolescentes.

Iniciando a discussão a autora afirma que “Isoladamente, nenhuma norma legal, concepção ou área da política social dá conta do atendimento completo pretendido pelas propostas de educação integral” (GUARA, 2006, p.15). Expõe que adota a perspectiva da necessidade de uma composição de estratégias e alternativas políticas e pedagógicas para repensar o modo de funcionamento das instituições educativas, a fim de colocá-las a favor da lógica da inclusão e da formação integral das crianças e adolescentes e faz a seguinte análise sobre a relação teoria e prática da implementação de políticas de educação integral que estão sendo efetivadas no país:

Com diversas propostas políticas concretas sendo efetivadas por secretarias e órgãos públicos, em vários municípios e estados do País, a questão da educação integral tem alcançado maior visibilidade. Mas a concretização das propostas expõe os desafios da prática e faz emergir a necessidade de se estabelecer um patamar básico de compreensão do significado da experiência pretendida, alinhando entendimentos em torno da concepção que circula nas produções acadêmicas e nos programas políticos na área. (GUARA, 2006, p.16).

Guará (2006) elenca alguns temas que considera relevantes ao desafio da implantação dos programas de educação integral e que fazem parte das discussões que mobilizam os ânimos a respeito do tema. Em relação à concepção faz uma análise da educação integral como formação integral e afirma que “Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive.” (GUARA, 2006, p.16).

A autora apresenta uma concepção de educação integral na perspectiva humanística, na qual, a educação aponta para a necessidade de desenvolvimento das potencialidades do indivíduo para que ele evolua plenamente suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica) e, complementa dizendo que “a ideia da formação integral do homem está presente,

principalmente, em projetos de educação para a paz, dos direitos humanos e da educação para valores, todos eles fundamentados em princípios éticos e humanistas.” (GUARÁ, 2006, p.16).

Ainda em relação à perspectiva humanística da educação e formação integral, Guará (2006) explica que nas relações educativas também o educador deve se desenvolver plenamente, para que possa compreender e dar significado ao processo educativo, como condição para a ampliação do desenvolvimento humano de seus educandos e consiga desenvolver uma prática pedagógica compreensiva do ser humano, em sua integralidade, suas múltiplas relações, dimensões e saberes, reconhecendo-o em sua singularidade e universalidade e cita Urie Bronfenbrenner que em seu livro *Reconstruir o ninho* (1990) estabelece cinco proposições que descrevem os processos que alimentam o desenvolvimento humano e no núcleo desse processo está a necessidade social, intelectual, física e emocional da criança de interação mútua e contínua com um adulto cuidadoso, afetivo e estimulador, preferivelmente, com muitos adultos.

Já no tema Escola/Comunidade a autora traz uma discussão sobre Educação integral como articulação de saberes a partir de projetos integradores. Guará (2006) relata que no centro das preocupações com a aprendizagem está a intenção de proporcionar as vivências e a ação pedagógica organizada por projetos, que leve a uma ‘integração dos conhecimentos e saberes tanto da esfera acadêmica quanto da vida social’.

Cita Toro que define o saber social como “[...] o conjunto de conhecimentos, práticas, habilidades, ritos, mitos e valores que permitem que uma sociedade possa sobreviver conviver, produzir e dar sentido à vida” (Toro, 1998), afirma que a educação deve considerar esses saberes e que nos espaços de aprendizagem deve haver um conjunto de conhecimentos sistematizados e organizados no currículo escolar e práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que conformam a base da vida cotidiana e que, somados ao saber acadêmico, constituem o currículo necessário à vida em sociedade.

Segundo Guará o método educativo de projetos de trabalho, proposto por Hernandez (1998), que adota a perspectiva da articulação de conhecimentos que se constroem a partir de proposições e desafios investigativos aos estudantes, instigando-os a buscar soluções para as questões emergentes de sua realidade e não de disciplinas escolares, pode ser uma das alternativas de integração desses saberes. A autora explica:

Nessa proposta, valorizam-se a imaginação e a criatividade também do educador, que deve manter-se em ‘estado-de-aprender’, desenvolvendo suas competências e habilidades em diferentes abordagens. Já se reconhece a necessidade de interlocução com outras instituições socializadoras e

educadoras, como a família, a igreja, as bibliotecas, os museus, os clubes esportivos, as organizações sociais e outros tantos espaços de aprendizagem que a cidade oferece. (GUARA, 2006, p.17).

Esse método, para a autora, “[...] têm relação com o trabalho colaborativo em diversos ambientes de aprendizagem e procuram colocar o aluno como centro, desenvolvendo sua autonomia e sua socialização.” (GUARÁ, 2006, p.17) e o desenvolvimento de projetos pode ser facilitado com a utilização de espaços socioculturais mais flexíveis, que podem proporcionar a mediação entre a família, a escola e a comunidade, visando ao desenvolvimento global da criança e sua interação com o meio.

Guará discute o tema da ampliação da jornada escolar no tópico ‘Educação Integral na perspectiva de tempo integral’, o qual inicia dizendo que “[...] diversas experiências brasileiras de extensão da jornada escolar e de implantação de um período integral nas escolas públicas apresentam-se como propostas de educação integral” e cita o projeto Escola-classe e Escola Parque na Bahia, na década de 1950 (e, depois, no Distrito Federal), e, nos anos 1980, os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, no Rio de Janeiro as duas experiências mais conhecidas de escola pública de tempo integral, no Brasil.

Explica que o objetivo dos programas de extensão do horário escolar era o de organizar “[...] a escola para dar, ao aluno, a oportunidade de uma escolarização formal ampliada por um conjunto de experiências esportivas, artísticas, recreativas ou temáticas”, ministrando-se um ensino fundamental que abrangia atividades diversificadas em complementação ao currículo escolar formal. Contudo a autora esclarece que as dificuldades de implantação e até mesmo de aceitação dessas propostas causaram a descontinuidade desses programas.

Guará (2006) aponta algumas críticas, da época, referentes aos programas, entre elas: os dilemas da universalização, dúvidas sobre a qualidade do atendimento em tempo integral, problemas com a frequência das crianças e questionamentos em relação à demanda de proteção social em contraponto à função da escola, mas pondera lembrando que estamos em outro momento histórico e que “[...] há uma disposição de aceitação e até mesmo um desejo social de programas de educação integral, mas é necessário que as questões possam ser colocadas para que as novas propostas encontrem bases mais seguras de aplicação.” e afirma:

Entre os consensos que prevalecem hoje sobre a educação, um dos mais fortes é o de que o tempo dedicado a ela está muito aquém do que seria necessário para dar conta da formação de nossas crianças e jovens para os desafios do século XXI. Há igualmente uma percepção de que as mudanças na família e na vida cotidiana exigem que a educação se amplie para atender a demandas anteriormente respondidas no âmbito doméstico ou comunitário. (GUARÁ, 2006, p.18).

Acerca do debate sobre a implementação de programas de Educação Integral no país, Guará faz um reflexão sobre várias questões, entre elas a integração, a inclusão social, o direito a educação integral, os recursos orçamentários e os espaços de aprendizagem.

Em relação à integração afirma que a educação integral “[...] depende, sobretudo, de relações que visam à integração, seja de conteúdos, seja de projetos, seja de intenções.” Cita Carvalho (2006) que assegura que: “Somente a articulação/combinção de ações — entre políticas intersetoriais, intergovernamentais e entre agentes sociais — potencializa o desempenho da política pública. Arranca cada ação do seu isolamento e assegura uma intervenção agregadora, totalizante, includente” e esclarece que a integração de professores, educadores, projetos e instituições tem a vantagem inegável de “[...] garantir maior sustentabilidade técnica e política e envolver a todos num compromisso de participação mais ativa e próxima”.

Sobre a educação integral e a inclusão social a autora, focalizando seu olhar para a questão da situação de pobreza, relata que a educação integral precisa ser conjugada com a proteção social, visto que a população das escolas públicas que mais demandam uma educação integral é constituída, em parte, pela infanto-adolescência, de famílias em situação de pobreza e por esse motivo, segundo a autora, “deve-se pensar em políticas concertadas que considerem, além da educação, outras demandas dos sujeitos, sendo, a mais básica, a de uma sobrevivência digna e segura”.

Na questão do direito a educação Guará (2006) explica que educação é um direito público subjetivo - aquele que o sujeito pode exigir diretamente do Estado -, o que permite garantia de acesso e permanência na escola e quanto ao direito à permanência, no entendimento da lei, “[...] o sistema público escolar deve encontrar metodologias e ferramentas pedagógicas que promovam condições para que o alunado se mantenha na escola e conclua com sucesso sua formação”. A autora indica que a previsão da LDB - Artigo 34 - de ampliação da permanência da criança na escola, com a progressiva extensão do horário escolar, gera a mesma obrigatoriedade dos pais em garantir a frequência dos filhos durante todo o período na escola. Contudo, pondera que a liberdade de escolha das famílias e dos estudantes, em relação à educação integral, é uma questão que merece reflexão.

Outra questão levantada por Guará é a ampliação dos recursos orçamentários para a melhoria da educação. Ela afirma que uma das críticas mais habituais às propostas de educação integral é a que se refere aos custos dos programas. E que essa questão esbarra ainda na demanda de universalização. E complementa “Com a previsão de extensão do horário escolar, há custos complementares com a alimentação, além das despesas de manutenção

geral e aquelas decorrentes da contratação de um número maior de educadores ou professores”.

Em relação aos espaços de aprendizagem Guará (2006) faz uma reflexão sobre a possibilidade de se oferecer às crianças uma alternativa que conjugue o ensino formal regular a outros espaços de aprendizagem e cita espaços institucionais públicos existentes nas comunidades como: bibliotecas, os museus, os parques, os centros esportivos, aos cursos diversos de informática ou formação profissional, espaços esses que se tornam educativos a partir da relação entre crianças e educadores e que pode se constituir em uma rede de aprendizagem importante e variada.

Para a autora na perspectiva da educação integral, são os núcleos socioeducativos os que apresentam as características que permitem uma articulação efetiva com as escolas próximas e que, portanto, podem começar a tecer os fios de uma rede maior de recursos que favoreçam o desenvolvimento das crianças.

Em suas considerações finais Guará (2006) explica que o contato das escolas com os projetos socioeducativos pode significar uma aproximação do currículo ao contexto da vida, invertendo-se as prioridades curriculares, porém não significa desatender à missão básica da escola de ensinar os alunos a aprender e garantir plena condição de leitura e compreensão do mundo, mas ganhar um novo sentido pessoal, social e político para os cidadãos que se educam.

Afirma ainda que as mudanças que hoje se insinuam pretendem contribuir para a melhoria da qualidade da educação, mas esclarece que elas dependem de vários fatores. E, para concluir, pondera que apenas a ampliação do horário escolar não garante a qualidade nem a eficácia da aprendizagem e que será preciso uma mobilização de esforços e de vontades para assegurar o direito, de todas as crianças e jovens, ao mundo do conhecimento, ao exercício de suas habilidades e ao desenvolvimento humano e social.

Outro trabalho elencado no descritor ‘Educação Física e Educação Integral’ foi a Dissertação de Mestrado de Leise Cristina Bianchini (UEL, 2016) ”Análise da implantação e implementação do Programa Mais Educação em Londrina-PR: concepção, limites e possibilidades do Macrocampo Esporte e Lazer” no qual a autora discute a implantação da educação integral e em tempo integral por meio do Programa Mais Educação em duas escolas estaduais da cidade de Londrina, no Estado do Paraná e buscou, a partir da análise do Programa Mais Educação, discutir as intencionalidades, concepções e condições concretas de realização do Programa como política pública nacional, especificamente no que se refere às ações do Macrocampo Esporte e Lazer neste contexto.

Para a autora o estudo se faz importante, visto que a proposta de educação integral, em seu entendimento, é um assunto polêmico e contraditório na sociedade capitalista, considerando o atual contexto de exigência de mudanças da condição de um país pouco desenvolvido para a posição de em desenvolvimento, o qual pressupõe investimento em educação.

Pelos resultados obtidos, observou que o Programa Mais Educação e, conseqüentemente, seu Macrocampo Esporte e Lazer e as aulas de Educação Física denotaram uma visão salvacionista da educação e do esporte, como solução para os problemas sociais, escamoteando suas causas e que a escola, no neoliberalismo, tornou-se um local para resolução de questões sociais abandonadas pelo Estado.

Ainda segundo Bianchini (2016) os dados mostraram que as atividades do Macrocampo Esporte e Lazer do Programa Mais Educação, na grande maioria das vezes, eram as atividades preferidas por parte dos alunos, uma vez que proporcionaram maior adesão, auxiliaram na não evasão e frequência dos mesmos ao Programa, dando-lhe sustentação. Contudo, foi possível perceber que as atividades do Macrocampo Esporte e Lazer se distanciaram da Cultura Corporal como objeto de estudo e ensino, conforme preconizado nas Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná, aspecto que reforçava diferenças entre as aulas do turno regular e as atividades do Macrocampo Esporte e Lazer do Programa Mais Educação.

A autora introduz seu trabalho com a previsão da ampliação da jornada escolar descrita no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 (LDBEN), em seus Artigos 34 e 87 que aponta para uma progressiva ampliação do tempo de permanência dos estudantes nas escolas no sentido de ofertar escolas de tempo integral, porém afirma que passados quase 20 anos após a promulgação da LDBEN “[...] o assunto continua sendo discutido a partir de programas que são encaminhados pelo governo federal e desenvolvidos em redes de ensino estaduais e municipais.” (BIANCHINI, 2016, p. 16).

Bianchini (2016) destaca o Programa Mais Educação, criado no ano de 2007, no segundo governo de Luís Inácio Lula da Silva, como um programa do Governo Federal, para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral, que integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Dentre suas percepções que instigaram a realização de seu estudo, a autora citou a sua constatação que a Educação Física fazia-se presente como uma disciplina importante na oferta dos projetos de atividades curriculares complementares em contraturno, como se fosse a disciplina que dava sustentação e que proporcionava a adesão dos alunos a estas atividades e



que as atividades esportivas e lúdicas prevaleciam na oferta dos projetos de educação em tempo integral, que propõem a ampliação da jornada escolar com atividades complementares no contraturno para além das quatro horas do turno regular. Segundo a autora “De modo geral, estas atividades esportivas e lúdicas de cunho socioeducativas proporcionam a adesão dos alunos aos programas e projetos ofertados no contraturno.” (BIANCHINI, 2016, p.21).

No capítulo 2 que tratava sobre o papel do Estado e os planos de governo nas políticas para a educação a autora abordou a forma como a sociedade se organizou, mais especificamente, a partir dos anos noventa do século XX até o ano de 2016, para entender os modos de produção, os planos de governo e o papel do Estado no desenvolvimento das políticas educacionais e sociais, na tentativa de evidenciar as intenções para com a educação.

Buscou refletir sobre a educação ofertada com a educação almejada, citando que a educação almejada é “[...] aquela que nos proporciona o desenvolvimento da nossa emancipação humana.” (BIANCHINI, 2016, p.36). E afirma que “[...] alcançar a emancipação humana é, sem dúvida, uma grande meta para todos e fazê-lo pela educação é um grande ideal, o que exige que esta seja de qualidade e extensiva a todos os segmentos da sociedade.” (BIANCHINI, 2016, p.36).

Com base em Duarte, a autora explica a emancipação humana: “[...] se dá em linhas gerais, com o rompimento do homem com todas as formas de alienação e dominação do sistema capitalista, com o encontro do homem com ele mesmo e com o desenvolvimento pleno de todas as suas potencialidades.” (DUARTE, 2013, p. 97).

E em relação ao sistema capitalista Bianchini (2016) destaca a reflexão realizada por Hobsbawm (1995), que trata da fase áurea do capitalismo e sua relação com um modelo de Estado provedor, bem como os tempos de crise como a fase de desenvolvimento de políticas contencionistas de investimentos públicos e, conseqüentemente, de benefícios sociais, para análise e discussão da política educacional que desenvolveu em sua pesquisa. E assim caracteriza o sistema capitalista:

O modelo econômico, conhecido por capitalismo contemporâneo, '[...] inicia-se nos anos setenta do século XX' e caracteriza-se pelo desmonte do Estado intervencionista e de bem-estar '[...] particulariza-se pelo fato de, nele, o capital estar destruindo as regulamentações que lhe foram impostas como resultado das lutas do movimento operário e das camadas trabalhadoras' (NETTO; BRAZ, 2012, p. 237 – grifo dos autores), na década de 1980, com maior evidência, na década de 1990. (BIANCHINI, 2016, p.39).

Sobre o Neoliberalismo a autora explica que esse modelo econômico traz em sua essência a ideologia liberal. Afirma que Friedrich Hayek é considerado o guru do neoliberalismo e cita Martins (2009, p. 33) para corroborar com sua fala. “Entre as várias ideias e proposições, existem aquelas que mais contribuíram para a definição do projeto neoliberal, particularmente para a revisão da sociabilidade capitalista”. Segundo Bianchini (2016) uma das ideias de Martins (2009, p.43) diz respeito à concepção de Estado quando ele afirma “[...] que o mercado é definidor do Estado por ser superior a ele”.

Bianchini (2016) afirma que por meio de alguns documentos brasileiros é possível perceber a influência das ideologias neoliberais marcantes não só na política educacional, mas também nas políticas públicas e explica que para que isso se efetive, “[...] o discurso da classe dominante/hegemônica oculta a divisão de classes, nega a exploração, reproduz as relações de produção e tenta uma representação homogênea da sociedade e da educação” (BIANCHINI, 2016, p.43).

Segundo a autora esse novo modelo econômico gerou problemas sociais e novas necessidades e, portanto, “[...] novas formas de vida social vão aparecendo, tendo o Estado que assumir novas demandas da sociedade, propondo os programas sociais como uma ação compensatória das insuficiências originadas do processo de acumulação.” (BIANCHINI, 2016). Assim, os programas sociais podem ser explicados como uma resposta funcional à necessidade de constituição da classe trabalhadora, necessária para o desenvolvimento econômico.

A autora esclarece que atualmente, as políticas públicas educacionais têm proposto a ampliação da jornada escolar por meio de alguns programas sociais, os quais visam a contemplar as necessidades capitalistas, e a escola, neste contexto, tem-se organizado para atender à formação necessária ao trabalhador ou ao consumidor.

No capítulo que fala sobre o Programa Mais Educação, Bianchini (2016) relata que o programa foi criado no Governo de Lula (2007), e que a ênfase estava no combate à exclusão social e na busca da coesão social. Segundo a autora no Plano de Governo a Educação é abordada com maior pertinência no item Inclusão Social, sendo, para ela, perceptível a preocupação em ampliar as oportunidades tanto de acesso quanto de permanência no sistema educacional dos mais pobres, dos esquecidos e excluídos pelas políticas de regalia e exclusão que as elites tinham construído até então.

A autora afirma que algumas iniciativas foram tomadas durante o primeiro mandato do Presidente Lula a fim de se buscar a universalização e melhoria da educação básica e da democratização do acesso à educação superior e que foi no segundo mandato que as

mudanças mais relevantes ocorreram, destacando o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a Ementa Constitucional Nº 059/2009 que previa a garantia do ensino básico obrigatório e gratuito dos 04 aos 17 anos de idade, abrangendo, portanto, a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Sobre o Programa Mais Educação (PME) Bianchini (2016, p.70) afirma que “Trata-se da principal ação do Governo Federal de indução da ampliação da jornada escolar nos estabelecimentos de ensino públicos, está em desenvolvimento, e, gradativamente, tem tido adesão ampliada pelos estabelecimentos de ensino fundamental”. Mas questiona a forma de adesão e os critérios para a seleção das unidades escolares dizendo que

[...] a existência de seleção dos alunos, nos leva a retomar aspectos da adoção de políticas de corte neoliberal pela escola favorecendo, conforme apontado na pesquisa de Da Silva e Silva, (2014, p. 118 – grifos dos autores), que: [...] ao invés de superar as experiências passadas, renova e aprofunda a ideia de ‘educação compensatória’ robustecendo a escola com uma série de tarefas não propriamente educativas, que só podem gerar sobrecarga e intensificação do trabalho dos educadores e encurtar a sua função social de socialização do conhecimento historicamente acumulado. (BIANCHINI, 2016, p.73).

E complementa afirmando que neste sentido, a possibilidade de implantação da educação integral em tempo integral está muito longe de se efetivar, pois, para a autora, o PME não atende a todas as escolas, sendo necessária a adoção de critérios de seleção para os estabelecimentos de ensino e, mesmo que esta seja selecionada, atende apenas a uma parcela dos alunos, os quais também são submetidos à seleção.

Outra questão relevante para Bianchini (2016) é proposição da ampliação dos espaços onde as atividades poderiam ser realizadas, como os centros comunitários ou outros cedidos pela iniciativa privada. Para a autora o programa propõe a ampliação do tempo escolar, porém não pensa em reconfiguração física e arquitetônica dos estabelecimentos de ensino, um dado que reforça a perspectiva econômica de contenção de recursos que poderiam ser destinados à educação.

Elementos que, para a autora, reforçam o entendimento de que acreditar na efetivação da educação integral na sociedade capitalista é uma ilusão, visto que a desigualdade social é concreta e inequívoca, reforçando, assim, a manutenção da hierarquia social.

No quarto capítulo de sua pesquisa Bianchini buscou analisar o Macrocampo Esporte e Lazer no PME e discutir a sua relação com a Educação Física, apresentando num primeiro momento, o panorama histórico da disciplina Educação Física com o objetivo de destacar seu papel na atualidade e desta forma poder analisar sua relação com as atividades desenvolvidas no Macrocampo Esporte e Lazer no PME.

Em relação à Educação Física a autora esclarece que ao longo de sua história, dentro da instituição escolar, a disciplina sempre sofreu influências do momento histórico. Que o processo educativo sempre esteve e está intimamente ligado ao momento histórico, às necessidades sociais das pessoas e aos interesses dos grupos dominantes, o que ficava patente em seus objetivos e ações pedagógicas. E para confirmar sua fala, Bianchini (2016, p. 95) cita Castellani Filho:

[...] devido às suas características, a Educação Física tem sido utilizada politicamente como uma arma a serviço de projetos que nem sempre apontam na direção das conquistas de melhores condições existenciais para todos, de verdadeira democracia política, social e econômica e de mais liberdade para que vivamos nossa vida plenamente. Pelo contrário, muitas vezes, ela tem servido de poderoso instrumento ideológico e de manipulação para que as pessoas continuem alienadas e impotentes diante da necessidade de verdadeiras transformações no seio da sociedade. (CASTELLANI, 1991, p.11).

Bianchini afirma que para se tornar uma disciplina escolar no Brasil, a Educação Física passou por vários processos. “Foi organizada, enquanto área de estudo relevante na formação global dos indivíduos e como prática com propósitos profiláticos, morais e culturais, mascarando, de certa forma, seu caráter utilitarista, atendendo, assim, aos interesses dos grupos dominantes”. (BIANCHINI, 2016, p.95).

Baseando-se em Soares (2009, p.173), a autora entende que nos dias atuais “[...] a Educação Física deve se desvincular dos rótulos tecnicistas indo além do saber fazer, possibilitando ao indivíduo saber pensar o que fazer, demonstrando assim que a área tem o que ensinar”. E, para que possa efetivamente tornar-se significativa no interior de um currículo, a disciplina deve, “[...] para além da dimensão físico-motora, buscar também o desenvolvimento das dimensões intelectuais, sociais, culturais e políticas. Caso contrário, sempre ficará aquém de suas possibilidades, empobrecendo o ensino e, por consequência, a aprendizagem.” (BIANCHINI, 2016, p.97).

Contudo segundo a autora atualmente é possível observar que a Educação Física tem se legitimado por parte de alunos, de professores e diretores, como espaço/tempo compensatório do desgaste e tensões provenientes da vida escolar. E que existe um

sentimento coletivo, uma convicção herdada da época higienista de que a Educação Física pode contribuir para a melhoria da qualidade de vida no interior da escola.

Nesse sentido, Bianchini afirma que a Educação Física, enquanto componente curricular vem sendo requerida desde a tentativa de implantação dos mais diversos programas, projetos e atividades na escola, ou seja, “[...] a Educação Física Escolar tem sido componente indispensável nas tentativas de fazer modificações na função da escola a serviço de alguma intenção social maior.” (2016, p.99).

Em relação à aproximação do Macrocampo Esporte e Lazer do PME com a disciplina de Educação Física a autora esclarece que o macrocampo agrega as atividades esportivas, ginásticas, recreativas e de lutas o que faz a sua relação com a disciplina de Educação Física, uma vez que as atividades desenvolvidas no Macrocampo Esporte e Lazer do PME e os conteúdos ministrados na disciplina de Educação Física englobam as mesmas manifestações corporais. Para Bianchini (2016) é perceptível, tanto nas aulas de Educação Física, quanto nas atividades do PME, a soberania do esporte frente a outras práticas corporais, o que segundo a autora é herança adquirida desde os anos da ditadura militar quando a Educação Física no Brasil foi entendida, confundida e reduzida ao esporte, e conclui com a seguinte reflexão:

Apesar dos esforços da comunidade científica da Educação Física em superar o ‘caráter estritamente biológico, com influências militares, apoiada na pedagogia tradicional’ (SILVA, 2015, p. 91), percebemos que na prática pouco se tem avançado neste sentido, visto que tanto na LDBEN nº 9.394/1996 quanto nos PCN que embasam as aulas da disciplina de Educação Física do turno regular e as atividades do Macrocampo Esporte e Lazer, estão entranhadas as ideologias neoliberais. (BIANCHINI, 2016, p.119).

Em suas considerações finais a autora conclui que as propostas para a educação que chegam à escola estão em consonância com o modelo de Estado neoliberal. Que o governo brasileiro implementa planos e programas, seguindo o mesmo direcionamento neoliberal de atendimento à população em situação de vulnerabilidade social, de apaziguamento da situação social de grande parte da população. Que são imputadas para a escola responsabilidades que não são dela, ficando visível a falta de autonomia frente a sua função, visto que, como traço característico das políticas implementadas nos últimos anos, não se considera o PPP das escolas, frente ao seu desapareço/desacatamento por Programas que chegam à escola. Por sua vez, professores e gestores são obrigados a realizar tais demandas.

A autora verificou que as atividades do Macrocampo Esporte e Lazer, comparadas às aulas de EDF do turno regular, são ministradas de forma mais lúdica e que a prática das

atividades corporais trabalhadas, tanto nas atividades do PME, quanto nas aulas de Educação Física do turno regular, deveriam promover uma transformação social e uma formação no sentido da emancipação humana, no entanto, o que se visualizou nos dados das entrevistas, é que na prática, pouco se tem avançado neste sentido, visto que, tanto nas aulas da disciplina de Educação Física do turno regular como nas atividades do Macrocampo Esporte e Lazer, estão entranhadas as ideologias neoliberais.

Dentre as produções acadêmicas pesquisadas no descritor ‘Programa Mais Educação’(PME) buscou-se as que contribuíssem para compreensão e melhor entendimento sobre as estratégias de implantação e implementação do PME na perspectiva da educação integral e em tempo integral e que abordassem diferentes focos para ampliar as reflexões e discussões sobre as características das instituições integrantes dessa forma de organização escolar. Deste descritor foram selecionados dois trabalhos, conforme quadro 4:

**Quadro 4: Trabalhos selecionados no descritor ‘Programa Mais Educação’.**

Autor	Título	Tipo	Instituição/Veículo	Ano
LECLERC, G. F. E.; MOLL, J.	Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral	Artigo	SCIELO	2012
ALVES, Vinicius Borges	Educação Integral e Escola de Tempo Integral no Brasil: uma análise do “Programa Mais Educação	Dissertação	CAPES	2013

**Fonte:** Elaboração da autora com base nos artigos e dissertações selecionados nas bases consultadas para a composição do texto desta dissertação (2017).

O artigo de Gesuína de Fátima Elias Leclerc, Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPb) e Jaqueline Moll, Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), ‘Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral’ tem o seu foco na compreensão do *modus operandi* da progressiva reorganização da escola na perspectiva da educação integral, materializado através dos macrocampos definidos no Decreto Presidencial 7083/2010.

Neste artigo as autoras compartilham parte dos debates sobre a estratégia de ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral no ensino fundamental, engendrada pelo Programa Mais Educação, que é desenvolvido pelo Ministério da Educação em parceria com Estados e Municípios, desde 2008, desenvolvendo apontamentos críticos e propositivos

em relação à divisão da vida escolar em turnos (o turno fixo, em que prevalecem as disciplinas tradicionais, que constituem o núcleo duro do currículo e os contraturnos flexíveis, em que prevalecem as atividades que procuram tornar o “tempo escolar agradável”) e as ações necessárias para sua superação.

Já de início Leclerc e Moll (2012, p.95 e 96) consideram importante distinguir e aproximar os conceitos de Educação Integral, Ana Cavaliere (2010), e de Escola de Tempo Integral, Jaqueline Moll (2010).

Educação integral. Ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. Quando associada à educação não-intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por todas as sociedades, por meio do conjunto de seus atores e ações, sendo uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças. [...] Quando referida à educação escolar, apresenta o sentido de re ligação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida no sentido amplo” (CAVALIERE, 2010).

Escola de tempo integral. Em sentido restrito refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria ‘tempo escolar’ reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar (MOLL, 2010).

As autoras esclarecem que as políticas de educação integral e em tempo integral foram retomadas desde a primeira década dos anos 2000, por causa do reconhecimento de seu papel como “[...] política positiva para enfrentamento das desigualdades sociais e, conseqüentemente, das desigualdades educacionais.” E, o desenho de uma estratégia indutora a educação integral, de caráter nacional e comprometida com sua exequibilidade conceitual e sustentabilidade em seu financiamento, foi realizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, SECAD e sua implementação fez parte do escopo das tarefas da Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania.

Afirmam também que essa estratégia indutora de políticas sociais e educacionais é papel inequívoco do governo federal e, auxilia na criação de novas agendas, compromissos, reflexões, práticas, debates e impõe a tarefa de sua institucionalização como política pública educacional.

Leclerc e Moll (2012, p.98) destacam a importância da redefinição institucional, na medida em que “[...] traz a agenda da Educação Integral para o bojo das políticas de educação

básica do Ministério da Educação, buscando superar, também, na estrutura da gestão, as possíveis e indesejadas dicotomias turno/contraturno, currículo/ações complementares”.

Em relação à rede formal de sustentação para a retomada da educação integral na política educacional brasileira, as autoras evidenciam o artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/1996; no conjunto de suas disposições transitórias, o artigo 87; o Plano Nacional de Educação (2001-2010), Lei n.º 10.179/01; o artigo 10º do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Lei n.º 11.494/2007), Fundeb e o projeto de lei nº 8.035/2010, com a proposta do Plano Nacional de Educação para o período 2011-2020 incluindo a ampliação da educação em tempo integral em uma das 20 metas propostas.

E complementam o pensamento em termos de “redes de sustentação” da educação integral apontando para o modo de (re)organizar a educação escolar que, segundo elas, “[...] pode e deve nutrir novas redes de aprendizagem e intercâmbio de ideias e práticas sociais e culturais, a partir de campos conceituais (entendidos também como ferramentas) como território e intersetorialidade” (LECLERC e MOLL, 2012, p.99).

Leclerc e Moll (2012) trazem uma reflexão sobre a aproximação entre os sistemas de ensino e o chão da escola, mediados pela assistência técnica e financeira do Ministério da Educação no contexto da implementação de programas Federais e, acreditam, que o desafio é a compreensão do chão da escola como “espaço de tensão, (re)construção, saberes e vivências”, em oposição ao que as autora consideram uma “visão reducionista da escola como locus para implementação de ‘projetos e programas alienígenas’” em relação ao projeto político pedagógico das redes de ensino e das escolas.

As autoras destacam o conceito de intersetorialidade que pressupõe para além do espaço específico da sala de aula e dos espaços da escola, os espaços educativos são compreendidos naqueles espaços significativos da vida do bairro e da cidade, de modo a recriar a experiência cultural e civilizatória da humanidade nas formas de cinema, teatro, música, museu, parques, vizinhanças e outros, vivenciadas como ação curricular e a relação entre os campos da proteção social, de prevenção à violência contra crianças e adolescentes, educação para os direitos humanos, sustentabilidade ambiental e os campos de proposição da permanência na escola com aprendizagem (MOLL e LECLERC, 2010).

Leclerc e Moll (2012) apresentam em destaque no seu estudo os seguintes marcos trilhados desde 2007 em relação aos movimentos realizados pelo Ministério da Educação na implicação de diferentes atores institucionais da educação brasileira e na construção de uma pauta política e pedagógica em favor da educação integral:



- As condições para a transferência voluntária de recursos pela União que por meio da Portaria Interministerial 17/2007, acompanhada das Resoluções do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (CD/FNDE) n.º 19, de 15/05/2008; n.º 04, de 17/03/2009; n.º 03, de 01/04/2010; n.º 20 de 06/05/2011 desencadeiam o repasse de recursos diretamente às escolas, num processo que depende da situação das Unidades Executoras das escolas em relação à prestação de contas.

- A construção de estratégias comunicativas presenciais e virtuais com as secretarias de educação e suas redes de ensino, como inúmeros seminários, reuniões, encontros e fóruns locais, regionais, estaduais e nacionais para o debate da educação integral e a organização, com frequência regular, de web videoconferências, realizadas no MEC, que permitem colocar em rede praticamente todo território nacional.

- A capilarização do debate na sociedade brasileira com o leque de interlocutores institucionais sendo constantemente ampliados, por meio de participação de interlocutores de Comissões de Educação das diferentes esferas legislativas, Conselhos de Educação e demais representações da sociedade civil.

- A Pedagogia, arquitetura e urbanismo reconhecidos como um impasse em seu processo de implementação na questão sobre como a escola tem se organizado em relação à estrutura física e na articulação com outros espaços para ampliação de tempos, territórios e oportunidades educativas na perspectiva de educação integral.

- A Territorialidade da oferta de Educação Integral em articulação com o Programa Bolsa Família (PBF) estipulando, a partir de 2012, como critério central de expansão do Programa Mais Educação a seleção de escolas em que a maioria dos alunos faça parte de famílias beneficiárias do PBF.

- O Tecer redes humanas e redes institucionais num esforço necessário para embasar a força da política pública que está nascendo nos processos e movimentos sociais que convergem ações de educação integral e aspirações por uma escola republicana, democrática, de qualidade, renovada e reinventada.

- A Relação orgânica das políticas curriculares e proposição das diretrizes curriculares nacionais de educação integral na qual o currículo seja ampliado e qualificado como aquele que explicita e articula atividades educativas diferenciadas e que , ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno , para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente , nos diferentes momentos da sua trajetória pela educação básica.

As autoras concluem o artigo dizendo que o esforço realizado na construção de uma agenda propositiva para uma política de educação integral, tem por base a estratégia indutora nacional representada pelo Programa Mais Educação, e que o programa tem explicitado, em seus avanços e desafios, questionamentos, reflexões e novas práticas acerca da necessária reorganização curricular em tempos ampliados. Que o projeto político pedagógico da escola seja definido para superar a fragmentação, a descontextualização dos conteúdos e a superação do dualismo turno e contraturno.

Em seu artigo Leclerc e Moll (2012, p.108) sugerem que a articulação das atividades diferenciadas e de abertura das escolas aos finais de semana com a organização curricular não se limita a incluir as oficinas na grade curricular oficial, “[...] transformando-as em outras disciplinas curriculares, entendidas, muitas vezes, como de menor valor”. Para as autoras essa superação requer o reconhecimento de novas dimensões da formação docente, o debate sobre conteúdos escolares consagrados no currículo e os que ainda são considerados “extraescolares”. Assim, segundo elas, as atividades de arte, capoeira, *hip hop*, jornal e rádio escolar, direitos humanos, sustentabilidade ambiental, entre tantas outras, podem ser compreendida como “[...] expressão das inúmeras possibilidades de vivências ampliadoras das dimensões da formação humana, segundo a compreensão do projeto político pedagógico em que estão sendo inseridas”.

Por último foi selecionada a Dissertação de Mestrado de Vinicius Borges Alves (UFG, 2013) “Educação Integral e Escola de Tempo Integral no Brasil: uma análise do ‘Programa Mais Educação’”, pesquisa que teve como objetivo compreender os princípios, as características e a concepção de educação integral do Programa Mais Educação (PME) propondo uma discussão a partir da seguinte indagação: a concepção educacional e os princípios políticos contidos na legislação que regulamenta o Programa Mais Educação apontam para uma Educação Integral?

A partir dos postulados da Pedagogia Histórico-Crítica, propostos por Saviani (2009, 2012), e também a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, de Libâneo (2009), Alves (2013) apresenta uma discussão acerca da concepção liberal de educação escolanovista.

Em sua análise dos documentos do PME, o autor identificou que a concepção de educação integral não se apresenta claramente definida, que seus princípios norteadores remetem à questão da educação integral como sinônimo de jornada escolar e observa que algumas questões permitem pensá-la como projeto social, citando como exemplo os critérios de adesão ao PME, da extensão da escola aos diferentes espaços da comunidade e das atividades propostas (as oficinas).

Para o autor, o estudo permite dizer que a sistematização do Programa revela muitas fragilidades, como por exemplo, a valorização do magistério, afirmando, também, que o programa possui muitos elementos, os quais permitem entendê-lo como “[...] escola do acolhimento; um projeto de natureza assistencial; uma escola da socialidade em lugar de uma escola do conhecimento” (ALVES, 2013).

Alves (2013, p.14) introduz sua pesquisa dizendo que a concepção de educação integral do PME encontra-se em construção. Esclarece que com base em alguns aspectos observados por ele, o referido programa apresenta indícios de uma proposta assistencialista, com objetivos de sociabilidade. E relata que em sua percepção a proposta converge muito mais para a noção de ampliação de tempo e espaço como medida social do que uma proposta pedagógica consistente.

O autor também relata que com a análise teórica percebe-se que o programa recupera alguns princípios da Escola Nova, sobretudo, “[...] a valorização dos processos de convivência entre as crianças, do relacionamento entre elas e com os adultos, de sua adaptação à sociedade, no contexto atual é ressignificado”. (SAVIANI, apud ALVES, 2013).

No primeiro capítulo de seu trabalho Alves (2013) apresenta algumas considerações sobre a educação brasileira, evidenciando as principais correntes político-filosóficas de educação integral e procurando destacar as evidências históricas de que nas primeiras décadas do século XX houve uma disputa ideológica, política e educacional, período no qual coexistiram três vertentes de pensamento: escolanovismo, integralismo e o anarquismo.

Em relação às transformações históricas Alves (2013) explica que a partir da segunda metade do século XIX, o Brasil apresentava indícios para uma nova organização em torno do trabalho e de sua manutenção. “A estrutura social, econômica e cultural, que sustentava o escravismo dentro do território brasileiro sofreu, gradativamente, influência das Revoluções Burguesas e, conseqüentemente, da Revolução Industrial.” (ALVES, 2013, p. 17).

A colisão entre o modo de produção escravista e o modo de produção capitalista, emergente na época, forçou uma reestruturação nos aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais no Brasil. O trabalho assalariado em ascendência passou a determinar as relações sociais, caracterizando a sociedade de classes do mundo contemporâneo (capitalismo). (ALVES, 2013, p. 18).

Segundo o autor se vislumbra uma educação atrelada ao sistema de produção, tendo como finalidade formar o trabalhador na nova reorganização social. E nesse contexto, a relação entre o Estado e a sociedade civil ainda era de subordinação, vez que “[...] o Brasil

foi, pelo menos até os anos 1930, uma formação político-social de tipo oriental, na qual o Estado é tudo e a sociedade civil é primitiva e gelatinosa” (COUTINHO, apud, ALVES, 2013).

Alves (2013) afirma que a transição dos sistemas políticos, ainda no século XIX, não rompeu o caráter elitista no que se refere à educação e cita COUTINHO (2007) que diz: A “ruptura” dessa tendência só começaria a se desenvolver após a Revolução de 1930. Momento em que segundo o autor a organização em torno da instrução pública, devido às transformações sociais, passa ser constituída como direito, vez que a educação permaneceu à margem das classes populares durante a República Oligárquica.

Segundo Alves (2013) as primeiras décadas do século XX testemunharam a disputa ideológica entre os grupos oligárquicos e a emergente classe urbana industrial. Nesse contexto, surgiu “o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico” que formam o ideal de educação, o qual dá uma especial importância à instrução popular. Para o autor a escolarização passou ser “[...] elemento nevrálgico para a sociedade do século XX.” e nos discursos dos educadores começou a aparecer à defesa da universalização da educação/escola, e a sugerir que esta fosse uma educação integral.

O autor esclarece que neste período, constatou-se um embate em torno do ideal de educação, apesar de todos defenderem a educação integral e cita Coelho (2002) ao enfatizar que a discussão sobre Educação Integral perpassava a corrente conservadora, a liberal e a socialista.

Em relação à corrente socialista Alves (2013) declara que a doutrina anarquista no Brasil foi mais uma reação categórica contra o Estado e tudo que vinha dele do que um movimento articulado de renovação pedagógica. Diz que o movimento se enfraqueceu diante da forte perseguição por parte do Estado Novo de Vargas e, que a influência da corrente libertária restringiu-se a atos de protestos e reivindicação.

O autor cita Gallo (1995, p. 76) que esclarece que um dos princípios sobre educação que compõem a corrente anarquista “[...] é que a educação integral é um processo que acompanha o desempenho físico, psicológico e intelectual da criança” e afirma que a concepção de educação integral para os anarquistas está relacionada a uma diversidade de aspectos inerentes ao homem e fundamentada em três princípios básicos: “a educação intelectual, a educação física (que se subdivide em esportiva, manual e profissional) e a educação moral” (GALLO, apud ALVES, 2013). Esses aspectos devem ser adquiridos processualmente da infância à fase adulta.

Sobre a concepção conservadora ou integralismo Alves (2013) relata que a principal característica do movimento era os princípios nacionalistas. Segundo o autor a proposta educacional integralista buscava ‘formar’ o indivíduo em todas suas capacidades, o homem como um todo é o conjunto do homem físico, do homem intelectual, do homem cívico e do homem espiritual. “De fato, era uma concepção com forte influência do mundo moderno, uma conciliação da ideologia liberal aos objetivos da Igreja Católica” (ALVES, 2013, p.27).

A relação que o autor estabelece uma distinção entre a educação integral e a doutrina integralista sendo que esta é muito mais uma concepção com propósito de dominação do que de emancipação, pois, “[...] é importante lembrar que o integralismo exigia de seus membros um juramento de fidelidade e obediência à sua doutrina e ao Chefe Nacional” (CAVALARI, 1999, p. 52).

Em relação à educação liberal ou a concepção escolanovista Alves (2013, p.28) esclarece que “[...] o movimento da Escola Nova tomou maior dimensão depois de lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.” E que o movimento da Escola Nova foi acompanhado por disputas políticas, entendendo que o Estado deveria assegurar o direito de aprendizagem a todos.

O autor relata que a proposta dos pioneiros previa uma educação baseada na concepção liberal e democrática e que a partir dos princípios defendidos pelos escolanovistas, a Escola Nova possuía um projeto renovador em relação à escola tradicional “[...] (i) escola comum para todas as crianças, independente do sexo; (ii) o embate em torno da concepção cristã de educação; (iii) escola como direito público a ser ofertado pelo Estado”, uma articulação entre a concepção liberal de educação com as transformações econômicas e sociais que estavam ocorrendo (ALVES, 2013, p. 29).

Segundo Alves (2013) a educação era apresentada pelos anarquistas, integralistas e escolanovistas com finalidades bem definidas. Cada concepção procurou obter a hegemonia política e, por conseguinte, a educação escolar, e no entender nesse embate político-filosófico, a pedagogia liberal triunfou.

Sobre os desdobramentos da educação brasileira dos anos 1930 aos dias atuais o autor inicia dizendo que no século XX, houve várias tentativas de reforma política, e que devido à instabilidade política, ocorreram várias mudanças constitucionais. Alves relata que o percurso educacional no século XX foi marcado por disputas no campo político, e a questão da educação nacional aos poucos foi incorporada na política de governo. Com relação à educação integral, o autor relata que nada constava sobre a educação integral no texto da

Constituição Federal de 1946 e que o termo educação integral ressurge na LDB, lei 4.024 de 1961.

Alves esclarece que o período que se convencionou chamar de regime militar, em razão do regime político autoritário, promoveu, no campo educacional, algumas transformações. A reestruturação educacional, planejada a partir do convênio entre o governo brasileiro e os Estados Unidos, visava, sobretudo, alinhar o sistema educacional aos desdobramentos econômicos que o país buscava implementar desde a Era Vargas. Segundo o autor a concepção de uma educação para atender o mercado de trabalho estava tão explícita que em momento algum é mencionada a questão da educação integral ou a relação desta com o trabalho.

Seguindo a pesquisa, já no final do século XX, o autor afirma que a Constituição de 1988 recebe importantes modificações no que se refere à educação brasileira, e que ela refletiu o avanço ocorrido no país na área da extensão de direitos sociais e políticos aos cidadãos em geral e às chamadas minorias, trazendo uma concepção de educação, bastante ampla, que revelava, além dos direitos, “[...] a necessidade de uma lei inspirada nos princípios de igualdade e liberdade de expressão, tendo como objetivo uma política nacional de educação, respeitando as diferenças” (ALVES, 2013, p.37).

Alves explica que nos anos seguintes à constituição foram realizadas várias convenções a nível mundial com objetivo de diminuir as desigualdades sociais provocadas pelo modo de produção capitalista e destaca a Conferência de Educação Para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), da qual resultou a elaboração do Plano Decenal de Educação em 1993 e a Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010 que resultou na elaboração do Projeto de Lei 8.035, que foi enviado ao congresso nacional para apreciação e aprovação das 20 metas que compõem o PNE.

No capítulo que trata da implementação do Programa Mais Educação (PME) Alves (2013) considera que o processo deve ser compreendido em um contexto amplo, reconhecendo-se a influência das convenções internacionais na reformulação das políticas educacionais brasileiras. O autor ressalta que a história da educação brasileira foi marcada por certa inconstância no que tange às reformas educacionais e que pela falta de uma política pública de educação, explica-se a intermitência de programas de escola de tempo integral no Brasil durante o século XX.

O autor pondera que “[...] fazem-se necessárias políticas públicas para o sistema nacional de educação. Caso contrário, o Programa Mais Educação pode ser tornar um programa efêmero e de caráter imediatista.” (ALVES, 2013, p. 70)

Em relação a sua finalidade Alves relata que muitos programas foram criados e/ou ressignificados na história da educação brasileira e de acordo com Paro (1988), “[...] os projetos de escola de tempo integral parecem constituir tentativas de sanar deficiências profundas em duas áreas específicas de políticas sociais – a da educação e a da promoção social” (p. 205). O que permite dizer que o Programa Mais Educação é um “novo” projeto com essa finalidade.

Segundo o estudo de Alves o PME é apresentado como uma política educacional-social como um caminho à formação integral para jovens e crianças destituídos de melhores oportunidades de escolarização, com o objetivo de “[...] reduzir as discrepâncias educacionais e, por conseguinte, as desigualdades sociais por meio de uma rede de atendimento ao estudante que vai além do espaço escolar.” Contudo o autor questiona que esses princípios o PME se tornam relevantes do ponto de vista social, porém, não correspondem a uma educação integral. Para o autor na realidade, esses elementos adotados como condição para participar do programa revelam uma visão estereotipada de educação. E assim, entende:

[...] os programas e/ou projetos de tempo integral devem ter o cuidado de não reduzir as potencialidades dos estudantes; de encará-los como atendimento especial, pois não deve ser tratada apenas como uma educação compensatória, mas uma educação que realmente possa garantir o acesso a novas oportunidades. (ALVES, 2013, p.99).

Uma questão importante levantada pelo autor é a existência do dualismo na forma de organizar o tempo escolar e que segundo ele necessitam ser superados. Alves ressalta que o PME já se iniciou com essa dualidade, visto como um espaço reservado para a prática de atividades complementares, com pouca ou nenhuma articulação com o período regular. E lembrou que o projeto de Educação Integral, proposto por Anísio Teixeira, por exemplo, que criticava essa separação, defendia a importante integração dos turnos.

O autor afirma que a questão que envolve a organização escolar é indispensável para a compreensão da proposta do PME e esclarece que a relação tempo e espaço é o principal pilar de sustentação do programa. Segundo Alves (2013, p.108) a discussão em torno dos ideais educacionais do programa, recupera de algum modo os postulados da Escola Nova, uma vez que, “a base pedagógica das reformas educacionais tem sido orientada pela influência das transformações nos processos produtivos”.

Alves declara que o discurso de ampliar oportunidades educativas por meio de tempos e espaços da comunidade além de revelar uma desresponsabilidade por parte do Estado em

manter espaços adequados às atividades escolares, indica uma tendência de transposição dos conteúdos considerados clássicos para as atividades de lazer e recreação.

Em suas considerações finais Alves destaca que a concepção de educação integral do referido programa encontra-se em construção. Questiona a relação entre a ampliação de tempo e espaço escolar com a concepção de educação integral, tendo em vista a necessidade de se compreender tal concepção no Programa Mais Educação. Conclui que, por ser entendido como uma das principais propostas que se constitui como política pública de educação é possível dizer que o PME ainda não apresenta elementos que possam ser considerados meio de promoção de educação integral.

Este Estado do Conhecimento proporcionou desenvolver uma revisão e análise de produções bibliográficas existentes de acordo com os temas mais afins ao tema principal do trabalho e possibilitou estabelecer uma conexão entre o estudo dessas produções. Pesquisas com diferentes focos que se aproximaram das problemáticas e questionamentos acerca do tema da pesquisa e que contribuíram para as análises e reflexões das atividades de Esporte e Lazer do Programa Novo Mais Educação na escola de tempo integral a partir do campo teórico da Organização do Trabalho Didático.

Após as leituras e reflexões dos trabalhos levantados para a realização deste Estado do Conhecimento' alguns elementos puderam ser identificados e considero importante destacá-los, pois contribuíram com as reflexões sobre objeto do estudo e corroboraram teórica e praticamente com algumas conceituações e vivências que suscitaram o desenvolvimento desta pesquisa.

- A importância da Escola de Tempo Integral para a melhoria na qualidade da educação.

Ficou evidenciado no artigo de Cavaliere (2014) que a escola de tempo integral aparece como 'elemento' para um possível avanço em direção à qualidade da educação brasileira, segundo a autora, dependendo do sentido e das funções que são atribuídos à escola. Também no artigo de Lecler e Moll (2012) evidencia-se que as políticas de educação integral e em tempo integral foram retomadas desde a primeira década dos anos 2000, por causa do reconhecimento de seu papel como 'política positiva para enfrentamento das desigualdades sociais e, conseqüentemente, das desigualdades educacionais.'

- Organizar as atividades do turno e contraturno da Escola Integral de forma articulada para que todos os períodos que os alunos permaneçam contribuam para o desenvolvimento Integral.



Em todos os trabalhos utilizados nesta pesquisa a reflexão sobre a importância da organização e a articulação dos períodos para a melhoria no processo de ensino aprendizagem é feita. Guará (2006) acredita que a Educação integral deve ser organizada por projetos integradores que articulem os saberes. Leclerc e Moll (2012) defendem que o projeto político pedagógico da escola seja definido para superar a fragmentação, a descontextualização dos conteúdos e a superação do dualismo turno e contraturno. Para as autoras essa superação requer o reconhecimento de novas dimensões da formação docente, o debate sobre conteúdos escolares consagrados no currículo e os que ainda são considerados “extraescolares”.

Sobre este tema, Santos (2014) entende que há a necessidade de superação da dicotomia existente entre o turno regular e o contraturno nas escolas de tempo integral, e argumenta que no turno com aulas regulares, é oferecida uma educação conteudista e por “matérias”, mas com discurso que varia entre visão conservadora e progressista, e é no contraturno que se experimentam as atividades diversificadas. A autora acredita que o turno regular e contraturno devem ser vistos de forma integrada, como uma escola única.

Cavaliere (2014) considera que o aumento da jornada escolar anexando um turno adicional ou um "contra-turno", entendido como "complementar", pode ser um passo em falso na busca da melhoria da qualidade da educação brasileira. Em relação a essa questão Alves (2013) ressalta que existe um dualismo na forma de organizar o tempo escolar que necessita ser superado e alerta que o PME já iniciou com essa dualidade, visto como um espaço reservado para a prática de atividades complementares, com pouca ou nenhuma articulação com o período regular.

#### - A influencia das questões políticas e sociais na implementação das políticas educacionais.

O estudo de Santos (2014) evidenciou essa influencia quanto à finalidade da educação, que segundo a autora a ampliação do tempo de permanência diária do estudante na escola, parece não ter relação direta com a divulgação do saber sistematizado, mas é uma solução para “problemas sociais localizados além dos limites da escola e que têm natureza não propriamente pedagógica” e argumenta que “a escola não pode fazer tudo o que a sociedade não está fazendo; ela não pode substituir todas as políticas sociais. A escola precisa cumprir bem sua função de ensinar”.

Com o estudo de Bianchini (2016) é possível perceber a influência das ideologias neoliberais marcantes não só na política educacional, mas também nas políticas públicas. O estudo esclarece que atualmente, as políticas públicas educacionais têm proposto a ampliação

da jornada escolar por meio de alguns programas sociais, os quais visam a contemplar as necessidades capitalistas, e a escola, neste contexto, tem-se organizado para atender à formação necessária ao trabalhador ou ao consumidor.

- A questão sobre voluntariado, parcerias e novos espaços na ampliação da jornada escolar por meio do PME.

Evidencia-se com o artigo de Cavaliere (2014) que a proposta de monitores (estudantes universitários e agentes comunitários detentores de algum saber específico) são a ‘espinha dorsal do PME na ação educacional cotidiana’. As atividades desenvolvidas por eles são de natureza voluntária, e recebem uma ajuda de custo, conforme os termos da Lei nº 9.608, porém essa forma de vínculo de trabalho ocasiona uma grande rotatividade desses agentes, “especialmente nos grandes centros, o que agrava ainda mais as dificuldades de integração das atividades por eles conduzidas com as atividades da escola. Salvo exceções, há pouco contato entre eles e os professores.”

O estudo de Alves (2013) permite dizer que a sistematização do Programa revela muitas fragilidades, como por exemplo, a valorização do magistério, afirmando, também, que o Programa possui muitos elementos, os quais permitem entendê-lo como “escola do acolhimento; um projeto de natureza assistencial; uma escola da socialidade em lugar de uma escola do conhecimento”.

- A contribuição do Programa Mais Educação para a implantação da Escola de Tempo Integral.

Constata-se no artigo de Cavaliere (2014) que PME contribuiu para que a ideia e a possibilidade da ETI se tornasse uma questão efetiva na educação brasileira, a ser tratada, aprimorada, repensada. Segundo a autora como resultado de cálculos realizados, na perspectiva do financiamento da educação, permitiu-se a percepção de que o programa ainda precisa superar desafios para se concretizar como fomento para implementação de escolas de tempo integral.

Já no artigo de Guará (2006) pode-se constatar que as mudanças que hoje se insinuam em relação à educação integral pretendem contribuir para a melhoria da qualidade da educação. E que apenas a ampliação do horário escolar não garante a qualidade nem a eficácia da aprendizagem, mas que é preciso uma mobilização de esforços e de vontades para assegurar o direito, de todas as crianças e jovens, ao mundo do conhecimento, ao exercício de suas habilidades e ao desenvolvimento humano e social. Com o estudo de Bianchini (2016) evidenciou-se que o PME é a principal ação do Governo Federal de indução da ampliação da

jornada escolar nos estabelecimentos de ensino públicos. E os resultados obtidos demonstram que o Programa Mais Educação e, conseqüentemente, seu Macrocampo Esporte e Lazer, e as aulas de Educação Física denotam uma visão salvacionista da educação e do esporte, como solução para os problemas sociais, escamoteando suas causas e que a escola, no neoliberalismo, tornou-se um local para resolução de questões sociais abandonadas pelo Estado.

A constatação da importância da Escola de Tempo Integral para a melhoria na qualidade da educação e do Programa Mais Educação para a implantação da Escola de Tempo Integral por si só torna relevante os estudos desenvolvidos sobre esses elementos, e em conjunto com as discussões sobre a organização das atividades no turno e contraturno da escola integral de forma articulada justifica-se a realização deste estudo.

Considerando que o objetivo desta pesquisa é analisar, a partir da categoria organização do trabalho didático, as articulações das práticas de esporte e lazer desenvolvidas no interior da Educação Física e da atividade complementar do campo Esporte e Lazer do Programa Mais Educação este trabalho avança nas reflexões sobre a organização da escola integral.

## **2 EDUCAÇÃO NO BRASIL: CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS TRANSFORMAÇÕES HISTÓRICAS**

Neste capítulo apresenta-se um breve histórico das transformações nos aspectos políticos, econômicos e sociais que ocorreram na sociedade brasileira no final do séc. XIX, séc. XX e início do séc. XXI, possibilitando melhor compreensão do processo histórico das políticas públicas brasileiras e a discussão de como se configuram na organização e estruturação da Educação Integral e da Educação Física nesse período.

Em seguida, o cenário contemporâneo da realidade brasileira é abordado para que se possa entender como as políticas públicas educacionais estão sendo implantadas e implementadas levando em consideração as influências políticas, econômicas e sociais presentes.

Seguindo o entendimento de Höfling (2001) política pública é o “governo em ação”, se refere a “ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico” (HÖFLING, 2001. p.31) e essas ações precisam produzir mudanças na realidade em que foram propostas. Dessa forma, em consonância com a função do Estado, garante o bem estar social da população.

Contudo essa ação do governo muitas vezes só acontece quando a sociedade civil se mobiliza por meio de reivindicações e pressiona o Estado para cumprir com suas responsabilidades. E como toda política social, a educação é organizada e transformada por meio das tensões e pressões da sociedade. De acordo com as demandas e necessidades da sociedade vigente, surgem novas teorias, concepções e experiências de inovação para se adequar à nova realidade.

### **2.1 Transformações políticas, econômicas e sociais da sociedade brasileira no final do séc. XIX e no séc. XX.**

Para entender as transformações no campo educacional brasileiro e o processo de estruturação da educação no país é preciso entender as transformações políticas, econômicas e sociais ocorridas no Brasil e fora dele no final do séc. XIX e início do séc. XX, decorrentes da

revolução ocorrida com a crise do feudalismo e a transição para o capitalismo. Ferla e Andrade (2007) sob o olhar do método materialista dialético explicam que:

[...] uma grande mudança na estrutura irá acarretar grandes mudanças na superestrutura, o que explica quando Marx afirma que o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Uma sociedade entra em crise quando suas relações sociais de produção (que no caso do feudalismo são servis, e no caso do capitalismo, são assalariadas) começam a impedir o desenvolvimento das forças produtivas materiais. (FERLA e ANDRADE, 2007, p.2).

A partir desta perspectiva, as mudanças políticas, filosóficas culturais e educacionais, têm por base as transformações que se processam nas relações de produção e reprodução da vida em sociedade.

De acordo com Heywood (2010, p. 29) a ideologia política teve origem na transição do feudalismo para o capitalismo industrial. A Revolução Comercial ocorrida com o surgimento de novas rotas comerciais com o Oriente, aliada à existência de um excedente agrícola comerciável está na base das transformações da sociedade que permitiram o surgimento do capitalismo.

Em consequência da Revolução Comercial aconteceu a urbanização da sociedade, na qual entende-se, que com o aumento da produção agrícola, muitas pessoas passaram a habitar as cidades, as inovações tecnológicas no campo diminuíram a necessidade de força de trabalho, o que levou os camponeses a migrarem para as cidades desta forma ocasionando o renascimento e nascimento de novas cidades, bem como a retomada de atividades tipicamente urbanas. O crescente comércio e o renascimento das atividades urbanas fez surgir uma nova classe social: a burguesia, que passou a se destacar nas atividades comerciais urbanas, a dominar os meios de produção e controlar as atividades produtivas daqueles trabalhadores que só tinham controle sobre a própria força de trabalho.

Segundo Ferla e Andrade:

As atividades artesanais que se desenvolviam no início da Revolução Comercial foram, pouco a pouco, se tornando dependentes da burguesia. Neste ponto da história da humanidade ocorre o surgimento de uma nova relação de produção muito importante para o surgimento do capitalismo, o surgimento dos assalariados. (FERLA e ANDRADE, 2007, p.2).

O advento do capitalismo transformou a organização das sociedades pelo mundo inteiro, influenciando as diversas esferas da vida social a partir do modo de produção. Segundo Marx, ser capitalista significava “[...] não somente ocupar uma posição pessoal, mas também uma posição social na produção.” (2005, p. 52).

Na transição do feudalismo ao capitalismo, com a descentralização política que diminuía o poder que estava na mão dos nobres senhores feudais e do rei, parte da nobreza tomou posse das colônias americanas desta forma tornando-se uma nova classe de aristocratas rurais com poder político e econômico. Já a classe burguesa aliou-se aos monarcas com um objetivo, tirar a nobreza do poder. A burguesia que surgiu com a crise do feudalismo não suprimiu a luta de classes histórica, mas limitou-se a substituir as antigas classes por novas, por novas condições de opressão, por novas formas de luta.

Na obra “Após o liberalismo: em busca da reconstrução do mundo”, Wallerstein (apud COELHO, 2009, p. 84) afirma que “[...] ao longo do século XIX, surgiram três grandes ideologias políticas, o conservadorismo, o liberalismo e o socialismo. Desde então, adotando aparências sempre diferentes, elas têm estado constantemente em luta entre si. E, segundo Coelho (2009, p.84-85), “[...] inferimos que as três ideologias de que se ocupam divergentes enquanto visões sociais de mundo, forjam, obviamente, representações, crenças, hábitos, construções epistemológicas adequadas a essa tríade de olhares e, portanto, diferentes entre si”.

Com as Revoluções burguesas, de 1688 na Inglaterra; Americana de 1776 e Francesa de 1789, o antigo sistema feudal deu lugar a uma nova forma de sociedade que buscava o progresso rumo à liberdade e à prosperidade. As tradições ideológicas clássicas Liberalismo, Conservadorismo e o Socialismo surgiram como tentativas constantes de definir a sociedade industrial emergente.

O Liberalismo lutava por uma sociedade cada vez mais liberalizada, individualista e regida pelos contratos de mercado e não pelos vínculos feudais; o conservadorismo que era a resposta reacionária às transformações numa sociedade liberalizada, antiliberal, defendia o antigo regime feudal como ordeiro e estável e o Socialismo que, assim como a ideologia liberalista, almejava a liberdade e prosperidade da sociedade, buscava, contudo, a superação do capitalismo e a promoção de uma sociedade mais igualitária e cooperativa.

A partir de Wallerstein, Coelho e Portilho (2009) entende-se que o movimento revolucionário francês delineou duas vertentes que se opunham à vertente conservadora, e que viriam a representar as tendências político-ideológicas que se consolidariam no século XIX.

Mas, especificamente do ponto de vista político, as ideologias apresentam um enfoque econômico que pode ser analisado por uma divisão entre “esquerda” e “direita”, sendo a primeira uma inclinação ideológica associada ao princípio da igualdade e justiça social e a segunda associada à ideia de liberdade e garantia da propriedade privada.

As ideologias políticas de esquerda combatem o Capitalismo, seja para substituí-lo completamente com a abolição da propriedade privada e o fim da divisão de classes (comunismo e anarquismo), seja para reformá-lo ou “humanizá-lo” (socialismo e Social Democracia). Já as ideologias de direita defendem o desejo de expandir o capitalismo (liberalismo e conservadorismo).

Contudo, esse processo de rompimento com o regime colonial, apesar de “[...] imbuído do espírito burguês, não tinha em pauta a defesa de direitos sociais ou a luta pela cidadania, mas somente livrar-se dos grilhões da sociedade colonial marcada pela escravidão e pelo patrimonialismo” (RIZZOTTI, 2013, p.170). Esse envolvimento da classe burguesa na luta pelo fim da escravidão motivava-se muito mais pela criação de condições políticas que favorecessem a expansão da economia nacional e internacional, ou seja, as novas relações de mercado necessárias para o desenvolvimento do novo modo de produção, o capitalismo.

Consideradas em uma perspectiva global, as três fases do desenvolvimento capitalista mencionadas na história moderna da sociedade brasileira podem ser descritas da seguinte maneira: a) fase da eclosão de um mercado capitalista especificamente moderno; b) fase da formação e expansão do capitalismo competitivo; c) fase da irrupção do capitalismo monopolista. A fase de eclosão do capitalismo moderno é, na verdade, uma fase de transição neocolonial. Sua delimitação pode ir, grosso modo, da abertura dos portos até aos meados ou a sexta década do século XIX (tomando-se, como ponto de referência as evidências históricas da crise estrutural irreversível do sistema de produção escravista. A fase de formação e expansão do capitalismo competitivo se caracteriza pela consolidação e disseminação desse mercado e por seu funcionamento como fator de diferenciação do sistema econômico. Ela compreende, pois, tanto o período de consolidação da economia urbano-comercial quanto a primeira transição industrial verdadeiramente importante, da sexta década ou do último quartel do século XIX até a década de 50, no século XX. A fase de irrupção do capitalismo monopolista se caracteriza pela reorganização do mercado e do sistema de produção, através das operações comerciais, financeiras e industriais da ‘grande corporação’ (predominantemente estrangeira, mas também estatal e mista), ela só se acentua no fim da década de 50 e adquire caráter estrutural posteriormente à ‘Revolução de 1964’. (FERNANDES, 1976, p.224-225).

Durante a segunda metade do século XIX, a sociedade brasileira passou por mudanças fundamentais nos campos políticos, sociais e conseqüentemente na forma de ver e entender a nova realidade vigente. Maria Luiza Amaral Rizotti (2013), explica:

O período colonial brasileiro sofreu estagnação econômica e foi demarcado pelo contexto socioeconômico e político, sobretudo porque lhe impunha a característica de uma sociedade colonial. [...] O rompimento com este estatuto colonial e a criação de um Estado nacional constituíam-se e condição primordial para mudanças na ordem econômica e social (RIZZOTTI, 2013, p.170).

As transformações de ordem social e econômica, principalmente a substituição do trabalho escravo pelo livre (assalariado, em alguns casos) e semilivre e as inovações técnicas inseridas nos principais setores da economia, além das camadas médias urbanas e os movimentos abolicionistas que constituíram a burguesia brasileira teriam um papel importante na mudança da forma de governo. E sobre a constituição da “burguesia brasileira” Fernandes (1976) esclarece:

A burguesia nunca é sempre a mesma, através da história. No caso brasileiro, a burguesia se moldou sob o tipo de capitalismo competitivo, que nasceu da confluência da economia em expansão (de origens coloniais e neocoloniais) com a expansão do mercado interno e da produção industrial para esse mercado (realidades posteriores à emancipação política e condicionantes de nossa devastadora ‘revolução urbano-industrial’). No entanto, a burguesia atinge sua maturidade, ao mesmo tempo, sua plenitude de poder, sob a irrupção do capitalismo monopolista, mantidas e agravadas as demais condições que tornaram a sociedade brasileira potencialmente explosiva, com o recrudescimento inevitável da dominação externa, da desigualdade social e do subdesenvolvimento (FERNANDES, 1976, p.220).

Nesse período mudou-se a forma de governo, a Constituição foi criada em 1824, o trabalho escravo começou ser substituído pelo trabalho assalariado e o processo de modernização das fazendas de café e outras lavouras brasileiras iniciou. As cidades cresceram e nelas as primeiras indústrias se instalaram. Entre 1850 e 1860 ocorreu o que pode-se chamar de surto industrial no Brasil. Além disso essas ideias aproximavam-se dos interesses das novas classes e camadas sociais, que se sentiam insatisfeitas e contribuíram para a articulação da “Proclamação da República” em 15 de novembro de 1889 e a formação do Governo Provisório presidido pelo Marechal Deodoro da Fonseca.

Forma-se e difunde-se aos poucos, uma nova mentalidade econômica, social e política, que serve de pião à irrupção do Povo na cena histórica. De modo tímido, modesto e incerto: primeiro: lutando contra os excessos dos senhores e pela Abolição; em seguida, lançando-se as greves e saindo às ruas para exercer pressão política contra os excessos da dominação oligárquica e pelo advento da ‘democracia burguesa’. É nesse quadro amplo, que se estende à crise de 1929 e a Revolução de 1930, que se esbatem os efeitos sociais construtivos, desencadeados pela metamorfose do mercado, sob a consolidação do capitalismo competitivo (FERNANDES, 1976, p.238).

O período demandava necessidades de instrução para a população, já que, “[...] no caso brasileiro, a exigência de alfabetização, introduzida em 1891, era barreira suficiente para impedir a expansão do eleitorado” (CARVALHO 2000, p. 44). A passagem do regime



imperial para o governo republicano deu nova atribuição à educação. Saviani (2008) avalia que:

Na fase propriamente imperial, que se iniciou no final da década de 1860, as discussões desenrolaram-se sobre um pano de fundo comum: o problema da substituição da mão-de-obra escrava pelo trabalho livre, atribuindo-se à educação a tarefa de formar o novo tipo de trabalhador para assegurar que a passagem se desse de forma gradual e segura, evitando-se eventuais prejuízos aos proprietários de terras e de escravos que dominavam a economia do país. (SAVIANI, 2008, p. 159).

Durante o período de 1890 a 1930 o Brasil viveu o período da história denominado República Velha. Figueiredo (2011) esclarece que embora o país tenha crescido em alguns pontos, começado seu processo de industrialização e dado os primeiros passos para a modernização de sua economia, a política oligárquica representou um sério empecilho para o desenvolvimento da moral, cidadania e democracia. De forma geral, as oligarquias rurais e alguns empresários ligados às indústrias eram os setores da sociedade que tinham maior importância.

A burguesia urbana passou a se impor mais e a garantir uma maior participação nas decisões. Outros setores que segundo o autor merecem destaque são os intelectuais, que buscavam realizar movimentos de renovação cultural e os militares, que também tinham lugar de destaque na República Velha.

Os primeiros anos da República foram agitados. Revoltas, conflitos, conspirações surgiam em várias partes do Brasil. As forças armadas estavam muito ativas nesse período e assim o militarismo. A República parecia ser mesmo o fruto de ressentimentos acumulados, do clero contra a Monarquia, dos fazendeiros contra a Coroa, dos militares contra o governo, dos políticos contra o imperador. A Constituição Republicana, por outro lado, inaugurou o sistema presidencialista de governo. (FIGUEIREDO, 2011, p.143).

Segundo Juarez Lopes (2008) pode-se denominar esse período de “República do Coronelismo”, o poder local estava nas mãos dos grandes proprietários, a grande maioria da população não tinha qualquer participação política. “Os protagonistas reais do sistema político eram grupos oligárquicos estaduais, cujo poder repousava, localmente, no poder econômico, social e político dos grandes proprietários de terra, os coronéis.” (LOPES, 2008, p. 94).

Ainda segundo Lopes (2008), nesse período novas forças sociais e econômicas estavam evoluindo dentro da estrutura política e os principais fatores e direções de mudança na sociedade desde o início do século foram:

1. Os processos de industrialização e urbanização que resultavam na lenta emergência de novas classes sociais: os industriais, uma classe média mais ampla e em parte com setores novos, e o operariado urbano; 2. O fortalecimento do Governo Federal, devido principalmente à crescente preponderância das oligarquias de São Paulo e Minas Gerais e a extensão delas no âmbito nacional da estrutura política. (LOPES, 2008, p. 96).

O surgimento desses novos grupos sociais condicionaram mudanças políticas e econômicas na sociedade e, ainda nesse período, várias reformas sociais ocorreram entre elas às reformas educacionais, principalmente na educação secundária e superior, como a Reforma Benjamin Constant (1890), Código Epiácio Pessoa (1901), Reforma Rivadávia Correa (1911) Reforma Carlos Maximiliano (1915) e Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz (1925). Porém, nesse período, a democratização do ensino foi deixada de lado.

Romanelli (2002) afirma que no Brasil, até o final da década de 1920, as camadas dominantes com o objetivo de servir e alimentar seus próprios interesses e valores conseguiram organizar o ensino de forma fragmentária, tomado o país como um todo, e ideal, considerado o modelo proposto de educação. Isso se deu mesmo quando essas camadas deixaram de ser as únicas a procurarem a educação escolar.

Os trabalhadores nesse período da história brasileira tinham uma jornada de trabalho extremamente longa, não tinham férias, aposentadoria ou descanso semanal remunerado. E, em busca de melhorias nas condições o trabalho, os trabalhadores começaram a se organizar e a criar associações de auxílio mútuo. Em virtude do início da industrialização brasileira, a classe operária cresceu grandemente, formando a base da sociedade na República Velha.

Segundo Coelho (2005), a década de 1930 neste país é considerada como um dos períodos mais férteis da História da Educação Brasileira. Nela, formou-se o que a autora denomina de “caldo ideológico”, caracterizado pela presença de diversas correntes com objetivos e práticas bastante diferenciadas. Neste contexto, o campo educacional brasileiro torna-se palco de várias ações e propostas, tendo como um dos cenários a educação integral. O período foi marcado por concepções de cunho conservador, representadas também pelo movimento integralista brasileiro e concepções de cunho liberal, tendo como representantes os então denominados pioneiros da educação nova. Ambas as correntes vislumbravam uma educação integral para as massas.

A década de 1930 foi marcada pelo declínio da elite agrária rural dominante até então (os Senhores do Café) e a ascensão da burguesia industrial, com o conseqüente crescimento do proletariado urbano. O mundo vivia um momento de turbulência social com greves, ocupações de fábricas, mudanças de regimes constitucionais e eminência de guerras, o que

influenciou as mudanças econômicas mundo afora e também no Brasil. Nesse período a economia baseada na indústria começou a se consolidar e o governo buscou abrir o país para o capital estrangeiro.

Nesse panorama político e social, em 1931 foi implementada pelo Ministério de Educação e Saúde Pública a reforma Francisco Campos, a qual dava uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior em território nacional (CUNHA, 1977). Nota-se aqui o início de uma ação mais objetiva do Estado em relação à educação, estabelecendo um currículo seriado (implementação de um currículo enciclopédico, aparecendo pela primeira vez na História do Brasil o currículo nas leis e reformas educacionais), a frequência obrigatória, dois ciclos – um fundamental e outro complementar – e a exigência de habilitações neles para o ingresso no ensino superior.

Com a ascensão do governo populista do presidente Getúlio Vargas a estrutura do Estado brasileiro modificou-se reajustando suas ações a novas necessidades econômicas e sociais. O Governo Vargas, traçou as diretrizes da modernização estatal, adequando as leis e a sociedade para esta nova fase, o Estado se tornaria interventor e controlador das lutas de classes.

A hegemonia política dos interesses cafeeiros (ou mais precisamente dos setores agroexportadores) terminou definitivamente. Com a diferenciação econômica e social muito maior que atualmente existe, nenhum grupo da sociedade tomou seu lugar. Há então na política um constante apelo ao ‘povo’, referindo-se implicitamente o termo à população urbana ou, mais precisamente, às suas camadas médias e baixas. Como Weffort afirma corretamente, essas camadas não agem como classes, mas sim como massa indiferenciada. (LOPES, 2008, p. 99).

Durante a Era Vargas, ocorreu uma expansão da escola, porém, mantendo-se a mesma estrutura anterior. A expansão escolar se realizou diante da demanda provocada pela pressão social que “[...] não criou, todavia, condições para mudanças mais profundas, permanecendo a estrutura da escola a mesma do antigo regime”. (ROMANELLI, 1985, p.68). O Estado Novo foi regido por uma Constituição autoritária, a Constituição de 1937, e os princípios liberais-democráticos predominaram nessa nova Constituição. A política social do Estado favoreceu a acumulação de capital, através da manipulação dos fundos sociais dos Institutos de Previdência criados na época. O período do Estado Novo marcou a implantação definitiva de uma sociedade capitalista industrial urbana.

O sistema político que surgiu, após a reconstitucionalização do país, era drasticamente diverso do da República Velha. Três são as suas características principais: 1. O foco de poder está não mais nos governos

estaduais como antes, mas já então decididamente no âmbito nacional; 2. As massas urbanas têm um papel crucial no processo político; 3. O antigo coronelismo sobrevive, com exceção de numas poucas áreas, enfraquecido e sob formas diferentes. (LOPES, 2008, p. 98).

Nesse momento histórico de transformações e reformas na organização da sociedade brasileira, foi escrito o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, com o intuito de fomentar as reflexões sobre a política educacional do período. O texto foi produzido por Fernando de Azevedo, em 1932, e contou com a adesão de 26 intelectuais e educadores destacados no cenário brasileiro, dentre os quais estavam, além do próprio Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Paschoal Lemme, Afrânio Peixoto, Cecília Meireles, dentre outros. O documento propunha um programa de política educacional amplo e integrador e a implantação de um sistema público de ensino para o País, abrangente e de boa qualidade.

No campo educacional com a Constituição de 1937, o Estado deixava de proclamar seu dever frente à educação: o que em 1934 era um dever do Estado em 1937 passou a ser uma ação meramente supletiva. Segundo Lima (1969), somente após a queda do Estado Novo, em 1945, os ideais da década de 1930 puderam ser retomados e consubstanciados no primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1948. Após difícil trajetória, a LDB foi finalmente aprovada em 1961 (Lei nº 4.024).

Com o fim do Estado Novo, o Brasil experimentou um curto período de democracia liberal representativa, que durou de 1946 a 1964. Foi um período em que se observou um movimento no sentido de maior integração do país à economia mundial, fundamentada no estabelecimento de uma infra-estrutura que permitiu expansão e diversificação industrial, contudo, os avanços não alcançaram a todas as parcelas da sociedade, essa modernização econômica se estabeleceu com base na concentração de renda, intensa exploração do trabalho e miséria.

Sob o comando de Juscelino Kubitschek (1955-1960), inicia-se no Brasil o modelo nacional-desenvolvimentista. O governo optou por um desenvolvimento associado e dependente do capital estrangeiro, internacionalizando a economia do país. Apoiando uma economia “estatizada” na indústria brasileira, tendo o setor de bens de consumo com investimento de capital nacional, o setor de bens duráveis com investimento estrangeiro e o setor de bens de produção com investimento de capital estatal. As consequências desse processo foram: aumento das dívidas externas do país e a crescente dominação do mercado interno pelas empresas multinacionais.

Desta forma, as empresas multinacionais assumem papéis cada vez mais importantes nas decisões sobre a política econômica. E modificam-se substancialmente as condições de organização e desenvolvimento da economia brasileira. (IANNI, 1975, p.174).

Neste sentido, pode-se dizer, em acordo com a posição de Xavier (1990, p. 15), que esses anos foram propícios à rearticulação do ideário educacional, tendo como base o nacionalismo. Assim, o período que vai dos anos 1930 aos anos 1960 foi importante tanto para a consolidação do capitalismo no Brasil, com a industrialização, como também para a penetração efetiva de uma nova ideologia educacional, que proclamava a importância da escola como via de reconstrução da sociedade brasileira, advogando para tal a necessidade de reorganização do ensino.

O processo de participação do povo brasileiro na política cresceu no início dos anos de 1960. Grupos de esquerda, com o pensamento de que a luta deveria ser pela transformação da sociedade democrática a superação das diferenças das classes da sociedade, almejavam a constituição de um novo projeto nacional e para isso entendiam que a população deveria constituir-se de sujeitos políticos. Com João Goulart no poder (1961-1964), a pressão da classe operária e o apoio que as lideranças sindicais oficiais receberam do governo, aumentou-se a força da esquerda que passou a ter mais força política, mobilizando sindicatos, estudantes, militares, trabalhadores rurais e formando as ligas camponesas.

O crescimento da participação política da esquerda com seus ideais causou grande alarde nas classe dominante, e a direita, composta por setores da classe média, empresários nacionais e estrangeiros, juntamente com setores das Forças Armadas, passou a utilizar a defesa da democracia como instrumento de desarticulação e enfrentamento dos grupos opositores, sob o principal argumento do anticomunismo.

Por um lado, o regime militar e seu grupo de poder insistiam em que suas medidas ditatoriais eram a expressão da verdadeira democracia que convinha ao país. Por outro, parte da esquerda mostrava-se empenhada numa transformação revolucionária e não via com bons olhos qualquer menção à palavra democracia (RESENDE, 1996, p. 36).

Em 1964, ocorreu um Golpe Militar, a partir do qual se instaurou uma Ditadura das Forças Armadas, que estabeleceu um regime repressivo com vistas a atender os anseios e interesses da burguesia nacional e internacional. Segundo Lara e Silva (2015, p.277) “O golpe civil-militar foi à resistência capitalista às possibilidades de reformas e avanços sociais.” O

primeiro presidente desse período foi o Marechal Humberto de Alencar Castello Branco, que deu início à promulgação dos Atos Institucionais<sup>4</sup>.

O Congresso Nacional foi fechado e foi imposta uma nova Constituição, que entrou em vigor em janeiro de 1967. O marechal enfrentou a reorganização política dos setores oposicionistas, greves e a eclosão de movimentos sociais de protesto, entre eles o movimento estudantil universitário.

O Ato Institucional nº 5 (AI-5), promulgado em dezembro de 1968, representou o fechamento completo do sistema político e o endurecimento da ditadura. O AI-5 restringiu os direitos da cidadania e permitiu a ampliação da repressão policial-militar. Houve um grande crescimento na área econômica, a captação de enormes recursos e de financiamentos externos que foram investidos em infraestrutura: estradas, portos, hidrelétricas, rodovias e ferrovias expandiram-se e serviram como base de sustentação do vigoroso crescimento econômico.

Contudo, no campo trabalhista houve grande retrocesso, com o fim da lei que garantia estabilidade aos trabalhadores após dez anos de trabalho na mesma empresa. Ela foi substituída pelo Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), criado pela Lei n. 5.107, de 1966, que estimulava a rotatividade da força de trabalho. As medidas tomadas pela ditadura civil militar foram algumas das ações tomadas pelo regime para atuar na exploração e repressão de classe no Brasil, repercutindo diretamente nos direitos do trabalho e nas condições de vida dos trabalhadores.

Na década de 1970, diversos setores da sociedade lutavam pelo fim do governo militar, aumentaram-se os protestos, os atos de contestação e as manifestações oposicionistas.

E, a partir do final dessa e nos anos 1980, os movimentos sociais emergem, tendo uma grande importância para as mudanças na sociedade. Sader (1988) destaca a importância dos movimentos sociais organizados.

Os movimentos sociais foram um dos elementos de transição política ocorrida entre 1978 e 1985. Eles expressaram tendências profundas na sociedade que assinalavam a perda de sustentação do sistema político instituído. Mas foram mais do que isso; foram fatores que aceleraram essa crise e que apontavam um sentido para a transformação social. Havia neles a promessa de uma radical renovação da vida política. (SADER, 1988, p.313).

---

<sup>4</sup> Os Atos Institucionais foram normas e decretos elaborados no período de 1964 a 1969, durante o regime militar no Brasil. Entre 1964 a 1969 foram decretados 17 atos institucionais regulamentados por 104 atos complementares. O governo divulgou que seu objetivo era combater a "corrupção e a subversão".

No Brasil, nos anos 1970 (FRIGOTTO, 2002), a educação se estrutura no âmbito das teorias do desenvolvimento (ideologia desenvolvimentista do pós-guerra). Essas teorias influenciaram a prática educativa, pois previam uma pedagogia fundamentada nos princípios da racionalidade e da eficiência que regem a lógica do mercado, dando ao trabalho escolar um caráter acentuadamente tecnicista, que se materializava em propostas fechadas, restritas a uma aprendizagem para o saber fazer.

Com a crise dos anos 1980, o mundo encontrava-se em recessão. No Brasil as elevadas taxas de inflação, o endividamento externo, o déficit público confirmavam o fracasso do modelo político-econômico do governo. Os movimentos políticos-populares lutavam pela redemocratização do Brasil, pela abertura política, através das grandes mobilizações das massas, na campanha das Diretas Já. Em 1988 a nova Constituição Federal foi promulgada. Chamada de “Constituição Cidadã” consolidou conquistas, definiu instrumentos de participação da sociedade civil no controle da gestão das políticas sociais, estabeleceu mecanismos de participação e implementação destas políticas e ampliou os direitos nos diversos campos sociais, entre eles o direito a Educação.

## **2.2 As políticas educacionais dos anos 1990 à 2017**

A década de 1990 foi caracterizada pelas transformações políticas e econômicas que representavam a política neoliberal no Brasil. Esse período foi marcado pelas tensões sociais, por causa da insatisfação popular devida ao crescimento do desemprego, o arrocho salarial, o aumento da desigualdade social, entre outros problemas causados pela crise econômica.

Em 1990, Fernando Collor de Mello assumiu a presidência e seu governo caracterizou-se pela política de liberalização econômica, permitindo a abertura da economia, a entrada no país de empresas estrangeiras, privatizações e uma menor intervenção do Estado. Segundo Nina Machado Yano:

[...] as mudanças implementadas, portanto, que seguiram a década de 1990, compreenderam um conjunto de iniciativas que visavam aumentar a produtividade da economia e com isso melhorar a performance do crescimento econômico nacional. De maneira sucinta, as propostas levaram a promoção da disciplina fiscal, da liberalização comercial e financeira, além da redução da participação do Estado na economia, ou seja, o papel do Estado frente ao projeto de desenvolvimento do país, passaria de um ‘Estado-empresário’ para o que seria um ‘Estado regulador e fiscal’ das atividades econômicas. (YANO, 2007, p.22).

A educação no Brasil tomou um novo rumo, a partir dos anos 1990. Não só no Brasil, mas em outros países, a importância da educação foi discutida e refletida nos encontros propostos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). No ano de 1990, o Brasil participou da “Conferência de Educação Para Todos”, realizada em Jomtien (Tailândia) a partir da qual foi elaborado o Plano Decenal de Educação<sup>5</sup>, em 1993, apontando, nesse momento, objetivos, como a jornada ampliada na Educação Básica, com o intuito de garantir a qualidade da educação.

O governo passou a criar programas e dedicar maior atenção ao Ensino Fundamental. Segundo PEREIRA (2004), no início dos anos de 1990 o presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992), que tinha como projeto modernizar o país, inseriu transformações no âmbito educacional. Foram criados dois programas: Programa Nacional de Material Escolar (criado em 1990 e desativado logo após em 1991 devido ao corte de recursos) e Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (tinha um discurso descentralizador, procurava dividir as responsabilidades do governo federal com os estados e os municípios). Todavia, não atingiram os resultados esperados.

Porém, a maior preocupação do governo nesse período foi o combate à alta inflação e a busca pela estabilidade econômica. Ficando desta forma com menor atenção as políticas voltadas para a educação.

Contudo, a ineficácia no combate a inflação e envolvimento do governo em denúncias de corrupção, fez população sair às ruas em passeatas protestando contra o governo e pedindo o *impeachment* do presidente Collor. O mais famoso movimento foi o “Caras-pintadas”, composto inicialmente por estudantes, que culminou com a renúncia de Collor em 1992.

No mandato de Itamar Franco em 1994 o então ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso implementou o Plano Real, com o objetivo de criar condições para enfrentar a inflação, principalmente através do controle cambial, e garantir condições para o investimento de capitais estrangeiros. Houve o início da estabilização econômica, o país voltou a crescer e a população teve o seu poder de compra aumentado. A implementação do Plano Real inseriu, por definitivo, o Brasil no contexto da globalização econômica, dando

---

<sup>5</sup> Plano Decenal de Educação (1993 – 2003) é conjunto de diretrizes de política em processo contínuo de atualização e negociação, cujo horizonte deverá coincidir com a reconstrução do sistema nacional de educação básica. Documento elaborado em 1993 pelo Ministério da Educação (MEC) destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial.



novo impulso às medidas neoliberais, como as privatizações de empresas estatais e diminuição da intervenção do Estado na economia.

Pereira (2004) explica que durante esse governo iniciaram-se mudanças importantes nas questões educacionais do país, como a descentralização da gestão e o aprofundamento da política de acesso universal à educação, assim como um maior investimento no setor, a educação foi vista como base para que se obtivesse crescimento econômico, como um pilar para modernização e como importante fator para desenvolver a cidadania e diminuir a desigualdade social. Ainda segundo Pereira:

[...] a eclosão do processo de globalização colocou a política educacional brasileira como tendo que apresentar uma nova e mais eficiente rota de articulação com o processo produtivo e a articulação com a economia de um modo geral. Isto porque a competição pelos principais mercados financeiros e de comércio exigem uma relação mais direta entre mão de obra qualificada e gestão de um novo programa científico/tecnológico. (PEREIRA, 2004, p.66).

Segundo o Plano Diretor de Reforma do Aparelho de Brasília (1995) desde o governo Collor de Melo ocorre uma “minimização do papel do Estado para com as políticas sociais e um longo processo de privatização e mercantilização do público”, mas é o governo Fernando Henrique Cardoso que propõe, em 1995, o Projeto de Reforma do Estado, apresentado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE).

De acordo com o documento, a reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da “redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, 1995, p. 12).

Com a economia mais estabilizada o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) desenvolveu projetos de mudanças mais consistentes na estrutura e no funcionamento do Estado brasileiro. Discutiu as reformas tributária e fiscal, da previdência social e dos direitos trabalhistas. Sob o argumento de que essas reformas e mudanças tinham por objetivo fomentar a modernização das estruturas estatais, a fim de sustentar o desenvolvimento econômico e a integração do país no mercado mundial.

Em certo sentido, isto explica, em parte, as razões pelas quais as reformas no Estado brasileiro, formulada durante os dois governos de Fernando Henrique Cardoso, diferiam das prescritas pelos neoliberais na medida em que não se assentavam exclusivamente na adoção do mercado como paradigma único e na transferência da esfera pública para o setor privado

por meio da privatização pura e simples, cuja ilustração nos é dada pelas reformas dos anos oitenta ocorridas na Inglaterra e no Chile.

Reafirmando posição de trabalho anterior (ADRIÃO, 2010), as iniciativas de reforma no Brasil assentam-se na perspectiva da “boa governança”, cujo relevo encontra-se em documentos de agências internacionais, especialmente do Banco Mundial e se pauta numa certa revisão das orientações anteriores de cunho liberalizante e na percepção da necessária presença do Estado como agente indutor do desenvolvimento e da equidade.

Nesse sentido para aumentar a eficiência do Estado seria necessário a introdução de mecanismos da gestão privada em seu funcionamento. Nestes casos, especialmente identificados com as esferas da educação básica, da saúde e da assistência, a pauta da reforma previa basicamente três estratégias: a introdução de mecanismos competitivos na gestão pública (premiação por desempenho; “ranquiamentos” etc.); a transformação de instituições estatais em uma modalidade de instituição privada sem fins lucrativos inaugurando uma esfera “pública não estatal” financiada pelo Estado e gerida privadamente, e a terceira correspondendo à transferência para o setor privado “não lucrativo” da oferta de determinado serviço estatal em geral também financiado pelo Estado (ADRIÃO e PERONI, 2005).

Entretanto, seu segundo mandato começou em meio a crises. O país estava mergulhado em uma recessão econômica. Para controlar a inflação, as medidas desestimularam o consumo interno e, conseqüentemente, elevaram o desemprego.

De acordo com Giambiagi (2002), o segundo governo FHC foi marcado pelas metas de inflação, câmbio flutuante e austeridade fiscal. O autor cita 10 mudanças da época que teriam conseqüências nos anos seguintes: privatização; fim dos monopólios estatais nos setores de petróleo e telecomunicações; saneamento do sistema financeiro; reforma (parcial) da previdência social; renegociação das dívidas estaduais; aprovação da Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF); ajuste fiscal, a partir de 1999; criação de uma série de agências reguladoras de serviços de utilidade pública; estabelecimento do sistema de metas de inflação como modelo de política monetária.

No início de 1999 uma crise internacional atingiu o Brasil fazendo com que os investidores, receosos, tirassem bilhões de dólares do Brasil e dessa forma não houve como manter a paridade Dólar/Real. O governo foi obrigado a desvalorizar a moeda e também recorrer ao FMI (Fundo Monetário Internacional). Com os empréstimos do FMI em mãos, teve de adotar um rígido controle sobre os gastos públicos, diminuir investimentos públicos e elevar ainda mais as taxas de juros. Em 2000, foi criada a Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei

Complementar 101), que contribuiu de forma expressiva para o controle das contas públicas em todo o país.

Oliveira e Turolla (2003) afirmam que a recuperação do país diante da crise de 1999 desmentiu as previsões mais pessimistas. Segundo os autores não houve ruptura na rolagem da dívida pública; a inflação ao consumidor acumulada em doze meses não saiu da casa de um dígito e o PIB não apresentou queda em termos reais no ano. Após a recuperação da crise cambial, verificou-se um período de relativa estabilidade financeira que atravessou o ano 2000.

Giambiagi (2011) no governo de FHC, especialmente, ao longo da segunda gestão, foram lançados ou aprimorados diversos programas, que aumentaram o gasto público e criaram uma rede de proteção social relativamente desenvolvida para os padrões de um país latino americano de renda média. Entre essas ações destaca-se:

- O Bolsa-Escola, do Ministério de Educação, que em 2002 garantia benefícios às famílias com crianças na escola, na época correspondentes a R\$15 mensais por criança, até o limite de três crianças (R\$45/mês) e que no final do governo beneficiava 5 milhões de famílias.
- O Bolsa-Renda, do Ministério da Integração, dirigido a aproximadamente 2 milhões de famílias pobres das regiões que enfrentavam o problema da seca.
- O Bolsa-Alimentação, a cargo do Ministério da Saúde, que atendia a 1 milhão de gestantes/ano na fase de amamentação.
- O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), da Secretaria de Assistência Social, para retirar 1 milhão de crianças do trabalho, dando a elas bolsas para estudar (GIAMBIAGI, 2011, p.184).

Segundo o autor o Brasil passou a dispor de mais instrumentos de proteção às classes mais desfavorecidas da população. Além disso, “[...] a distribuição dos recursos é feita de forma democrática, já que a verba de um modo geral é repassada diretamente para as pessoas, sem passar pela intermediação de lideranças políticas, como em outros países da região” (GIAMBIAGI, 2011, p.184).

O governo desenvolveu novas políticas públicas para a educação com a criação de programas como o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) considerada como uma das mais importantes políticas públicas educacionais do governo FHC. Segundo o Manual de Orientação do FUNDEF esse fundo era voltado ao Ensino Fundamental e tinha o objetivo de:

[...] promover a universalização, a manutenção e a melhoria qualitativa desse nível de ensino, particularmente, no que tange à valorização dos profissionais do magistério em efetivo exercício. Assim, a implantação do Fundo concorreu, dentre outros aspectos, para a incorporação e a

manutenção de alunos nas redes públicas estaduais e municipais e para a melhoria da remuneração do magistério, particularmente onde os salários praticados pelo poder público sequer alcançavam o valor do salário mínimo nacional. (MEC/FUNDEF, 2010, p.5).

Nesse Governo acentuou-se tendência do Poder Público em transferir a responsabilidade pela educação para o conjunto da sociedade, transformando-a em questão da alçada da filantropia, guardando para si o poder de regulação e de avaliação das instituições e dos resultados do processo educativo.

Os anos 2000 são marcados pelo triunfo eleitoral do Partido dos Trabalhadores (PT) e pela permanência e reforço dos mecanismos regressivos dos direitos sociais universais, das contra-reformas e privatizações que marcaram a ofensiva do capital na década de 1990.

No contexto atual a essa tendência protelatória é adicionado outro ingrediente, representado pela demissão do Estado que alimenta o recurso à filantropia e ao voluntariado, transferindo para a sociedade civil, em suas diferentes instâncias, a responsabilidade pela educação.

Cury (2001, p. 196) alertava que:

[...] a rigor, as políticas de descentralização, sobretudo se acompanhadas do atual modo vigente do pacto federativo, significam um repasse de responsabilidade dos escalões nacionais para os subnacionais. Se estes últimos não forem capazes de sustentar suas responsabilidades, o risco é o de haver um deslocamento do público para o privado e aí reside o risco maior de uma competitividade e seletividade, de corte mercadológico, pouco natural aos fins da educação (CURY, 2001, p.196).

Como afirma Arcoverde (2000, p.79), a questão social brasileira assumiu variadas formas, tendo como características orgânicas a desigualdade e a injustiça social ligadas à organização do trabalho e à cidadania. Resultante da “[...] estrutura social produzida pelo modo de produção e reprodução vigentes e pelos modelos de desenvolvimento que o País experimentou: escravista, industrial (desenvolvimentista), fordista – taylorista e o de reorganização produtiva”.

Segundo Romão, Carlos e Santos (2012, p.5) Lula assumiu o poder em 2003, e sua primeira medida econômica foi a criação do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social, constituído por representantes dos trabalhadores, dos empresários, do governo e outros setores da sociedade. O governo de Lula adotou uma postura ortodoxa, fiscal e monetária, que gerou resultados positivos em termos de combate à inflação, ajudada naturalmente pela queda do câmbio no início de 2003 — causada, em parte, pelo rigor da política monetária e conforme apontam os autores: “[...] a gestão financeira interna do país continuou subordinada

ao FMI, além de dar continuidade às reformas microeconômicas do governo anterior” (ROMÃO, CARLOS E SANTOS, 2012, p.6).

Salama (2010) aponta a melhora da situação econômica num ambiente internacional favorável, com o aparecimento da China como novo parceiro comercial. O autor afirma que o primeiro governo do presidente Lula saneou as bases macroeconômicas à custa de um déficit social considerável e de um risco de marginalizar a economia na arena mundial, e que o segundo governo foi mais desenvolvimentista, conservando ao mesmo tempo, numerosos traços do neoliberalismo.

O desempenho da economia brasileira governo de Lula, segundo Gianbiagi (2011), foi decisivamente influenciado pela evolução da economia internacional e, face à continuidade do regime de metas de inflação, que tinha sido inaugurado em 1999, também da taxa de câmbio e da inflação. No que se referem às variáveis econômicas pelas quais em geral se mede o sucesso ou fracasso de um Governo os resultados do Governo 1 governo de Lula foram positivos. “Somente no final de 2008 o crescimento seria interrompido pela crise mundial, mas retornando com grande vigor em 2010” (2011, p 217).

Em relação às políticas educacionais Oliveira (2009, p.198) esclarece que os primeiros quatro anos de mandato de Lula, no que se refere à educação básica, caracterizam-se “[...] pela ausência de políticas regulares e de ação”. Assim, assistimos, nesses quatro anos, ações esparsas e uma grande diversidade de programas especiais, em sua maioria dirigidos a um público focalizado entre os mais vulneráveis.

O segundo mandato do presidente Lula (2007-2010) teve um plano, elaborado pensando-se no crescimento econômico pelas vias da atuação estatal, com investimentos orientados, sobretudo, na infra-estrutura do país (ROMÃO, CARLOS E SANTOS, 2012). Esse plano ficou conhecido como PAC – Programa de Aceleração do Crescimento<sup>6</sup> que tinha como principais objetivos: “[...] a aceleração do crescimento econômico, o aumento do emprego e a melhoria das condições de vida da população brasileira.” (2012, p.8). E a melhoria de vida das classes menos favorecidas foi um desafio em que o governo Lula obteve relativo êxito.

As melhoras verificadas na equidade e nos indicadores sociais ao longo da década de 2000 representaram um avanço civilizatório para o país. No final da década, os principais desafios para a década de 2010 a 2020 eram: i) a redução da desigualdade regional, ainda

---

<sup>6</sup> O Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) foi lançado em 28 de janeiro de 2007. Um programa do governo federal brasileiro que englobava um conjunto de políticas econômicas, planejadas para os quatro anos seguintes e que teve como objetivo acelerar o crescimento econômico do Brasil.

expressiva; ii) a precariedade do acesso ao saneamento básico nas regiões mais pobres do país; iii) a melhora da qualidade do ensino; e iv) a pobreza feminina, sobretudo entre mães solteiras, sem acesso a creches e com pouca capacidade de reinserção no mercado de trabalho, após a maternidade (Lavinias e Urani, 2010).

Segundo Oliveira (2009) os programas sociais implementados pelo governo Lula no primeiro mandato podem ser considerados em grande parte como assistenciais ou compensatórios, tendo como público alvo os mais pobres, os miseráveis, os que se encontravam abaixo da linha da pobreza.

A ampliação das políticas compensatórias em proporções de maior magnitude permitiu a unidade, e apoio de setores mais conservadores e retrógrados da política nacional, com os setores mais pauperizados que foram contemplados com o Bolsa Família<sup>7</sup> (13 milhões de famílias, ou 40 milhões de pessoas). Segundo Paiva e Mattei (2009):

Esta é uma das razões que explicam por que políticas sociais de natureza liberal e meramente integrativas, fortemente ampliadas no Governo Lula, têm sido avaliadas como instrumento poderoso de manipulação política junto aos segmentos sociais excluídos, como é o caso atual dos beneficiários de novos programas sociais a exemplo do programa Bolsa Família. Registre-se que o êxito das ações do Governo Lula na área social repercute no amortecimento do conflito social no Brasil, especialmente após a massificação dos programas de transferência de renda, processo este que, indiretamente, afeta e inibe o protesto das classes sociais subalternas. (PAIVA e MATTEI, 2009, p.185-186).

No Governo Lula por meio do Movimento “Todos pela Educação”, a educação deixa de ser responsabilidade pública a cargo do Estado e passa a ser da alçada da filantropia. Oliveira (2009) relata que essa ideia, de que a melhoria da educação básica é compromisso de todos e só se dá com o envolvimento de toda a sociedade, é recorrente nas políticas educacionais a partir dos anos 1990. Conforme a autora:

O governo federal, por meio do Ministério da Educação, busca assim atuar como grande mobilizador de forças internas e externas ao Estado. Considerando que a responsabilidade com a educação básica é prioritariamente dos estados e municípios e que à União cabe ação supletiva, o MEC tem procurado promover uma política nacional de condução e orientação da educação básica, envolvendo os estados e municípios e setores da sociedade civil, instaurando, em certa medida, seu papel protagonista na

---

<sup>7</sup> O Programa Bolsa Família (PBF) é um programa de transferência de renda do Governo Federal, sob condicionalidades, instituído no Governo Lula pela Medida Provisória 132, de 20 de outubro de 2003, convertida em lei em 9 de janeiro de 2004, pela Lei Federal n. 10.836, que unificou e ampliou programas anteriores de transferência de renda.

definição das políticas educativas em âmbito nacional, o qual havia se esmaecido pelas reformas ocorridas na década passada (OLIVEIRA, 2009, p.206).

O governo federal elegeu o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como representante de seu programa de educação apresentado como um plano de Estado e não um plano de governo, que contempla diversas ações principalmente quanto aos objetivos e ao volume de recursos destinados e que se caracteriza por estar sustentado,

[...] em seis pilares: visão sistêmica da educação; territorialidade; desenvolvimento; regime de colaboração; responsabilização e mobilização social visando [...] de uma perspectiva sistêmica, dar consequência, em regime de colaboração, às normas gerais da educação na articulação com o desenvolvimento socioeconômico que se realiza no território, ordenado segundo a lógica do arranjo educativo – local, regional ou nacional. (BRASIL, 2007c, p. 11-12).

Saviani afirma que apesar dos esforços do governo federal em apresentar o PDE como um plano para a educação nacional, este tem se constituído mais como “[...] um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo Ministério da Educação (MEC) do que um plano estruturado, com objetivos claros e ações convergentes”. (SAVIANI, 2007, p 02).

Dilma Rousseff inicia seu mandato em 2011 sendo a primeira mulher a assumir o poder executivo nacional. E como destaques de seu primeiro mandato lista-se: o PAC II, que previu investimentos totais de R\$ 1,59 trilhão, sendo R\$ 958,9 bilhões entre 2011 e 2014; o “Plano Brasil Sem Miséria”, que objetivou erradicar com a miséria no nosso país; e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que teve como objetivo principal a expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica.

Dilma Rousseff assume a presidência da república, dando prosseguimento à forma de governo de Lula, investindo em políticas assistencialistas e em programas que visam à manutenção dos resultados obtidos desde 2003. (WALDOW, 2014, p.3).

O Brasil passou para a sexta posição no ranking econômico mundial, posição esta que anteriormente era ocupada pelo Reino Unido, considerando-se apenas o Produto Interno Bruto (PIB). Isto para um país que se situa entre os cinco mais populosos do mundo, com 192 milhões de habitantes.

Desde o início do presente século o país tem adotado uma política econômica que se assenta em um tripé básico: geração de superávits primários; adoção de uma política cambial flutuante; e implantação do regime de metas inflacionárias. De algum modo, essas políticas –

potencializadas pelo boom global dos preços das commodities – acabaram gerando saldos macroeconômicos extremamente positivos para o país, mesmo que diante de um cenário de crise na economia mundial. (MATTEI, p.35).

Nesse período, também importantes programas foram lançados ou turbinados, como o Brasil Carinhoso; o Água para Todos; o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf); o Bolsa Família; o Minha Casa, Minha Vida; o Mais Médicos; e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) (BRASIL, 2014).

Os programas, parcerias e ações do governo durante o período de Lula e Dilma, podem ser observados por uma vontade e necessidade de aplicar essas decisões no sentido de ampliar o número de vagas e a quantidade de estudantes em todas as esferas de ensino, ao mesmo tempo em que se rende e submete as diretrizes determinadas pelo Banco Mundial sobre as políticas de educação. (ESPINOLA, 2014, p.14).

Dentre as ações do PDE, nos governos Lula e Dilma merece destaque o Programa Mais Educação, objeto desta pesquisa e que será detalhado nos próximos capítulos.

### **2.3 A trajetória da Educação Física**

Observa-se que a educação no Brasil sempre esteve comprometida com o capital e historicamente, a escola seguiu os seus ditames, adequando-se às suas necessidades. Reformas no ensino, acordos internacionais, criação de leis e implementações de programas educacionais são momentos em que se percebe a relação entre as políticas educacionais e os seus determinantes sociais.

No campo da Educação Física, essa influência e interferência do capital, como não poderia deixar de ser, também acontece. Com a nova reorganização social, o sistema de produção é atrelado à finalidade da educação e o processo histórico da Educação Física vai ter essa influência em sua conformação.

Castellani Filho (1983, p.96.) aponta que “A perspectiva de um condicionamento forte, ativo, saudável e disciplinado, para a guerra e para o trabalho, constitui o cerne da Educação Física brasileira desde seus primórdios”.

Segundo Soares (2005) no ano de 1851, com a Reforma Couto Ferraz, a Educação Física tornou-se obrigatória nas escolas do município da Corte. De modo geral houve grande contrariedade por parte dos pais em ver seus filhos envolvidos em atividades que não tinham caráter intelectual, contudo, como a idéia de ginástica associava-se às instituições militares a prática por parte dos meninos, era tolerada.



E ainda no sec. XIX, em 1882, Rui Barbosa aprova o Projeto 224 – Reforma Leôncio de Carvalho, Decreto nº. 7.247, de 19 de abril de 1879, da Instrução Pública –, o qual incluiu a ginástica nas escolas e equiparou os professores de ginástica aos das outras disciplinas. Destacando sua idéia sobre a importância de se ter um corpo saudável para sustentar a atividade intelectual (SOARES, 2005).

Segundo a obra do Coletivo de Autores (2005) no início do século XX, a Educação Física, ainda sob o nome de ginástica, foi incluída nos currículos dos Estados da Bahia, Ceará, Distrito Federal, Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo. Nessa mesma época a educação brasileira sofria uma forte influência do movimento escolanovista, que evidenciou a importância da Educação Física no desenvolvimento integral do ser humano. Essa conjuntura possibilitou que profissionais da educação na III Conferência Nacional de Educação, em 1929, discutissem os métodos, as práticas e os problemas relativos ao ensino da Educação Física (SILVA, 2008).

Nesse panorama político e social, em 1931, foi implementada pelo Ministério de Educação e Saúde Pública, a reforma Francisco Campos, a qual dava uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior em território nacional (CUNHA, 1977). Nota-se aqui o início de uma ação mais objetiva do Estado em relação à educação, estabelecendo um currículo seriado (implementação de um currículo enciclopédico, aparecendo pela primeira vez, na História do Brasil o currículo nas leis e reformas educacionais), a frequência obrigatória, dois ciclos – um fundamental e outro complementar – e a exigência de habilitações neles para o ingresso no ensino superior.

A Educação Física nesse período tinha seus pilares nos métodos europeus, os quais se firmavam em princípios biológicos. A base do movimento era de natureza cultural, política e científica conhecidas como: Movimento Ginástico Europeu, e foi à primeira sistematização da Educação Física no Ocidente (BRASIL, 2001). O exército passou a comandar um movimento em prol à Educação Física que se mesclava aos objetivos patrióticos e uma preparação pré-militar. O discurso passou de eugênico para dar lugar às ideias higienistas e de prevenções às doenças.

A finalidade higiênica foi duradoura, pois instituições militares, religiosas, educadores da “Escola Nova” e Estado compartilhavam de muitos de seus pressupostos. Mas a inclusão da Educação Física nos currículos não havia garantido a sua implementação prática, principalmente nas escolas primárias. Embora a legislação visasse tal inclusão, a falta de recursos humanos capacitados para o trabalho com Educação Física escolar era muito grande (BRASIL, 1997).

Até a promulgação das leis e diretrizes de base de 1961, houve um amplo debate sobre o sistema de ensino brasileiro. Nessa lei, ficou determinada a obrigatoriedade da Educação Física para as escolas primárias e de ensino médio. Sendo assim, o esporte passou a ocupar um lugar cada vez maior durante as aulas. O processo de esportivização da Educação Física Escolar iniciou com a introdução do Método Desportivo Generalizado, que significou uma contraposição aos antigos métodos de ginástica tradicional e uma tentativa de incorporar o esporte, já que era uma instituição bastante independente, adequando-o ao objetivo e práticas pedagógicas (BRASIL, 2001).

Após 1964, a educação no geral adotou uma visão tecnicista, onde o ensino tinha que formar mão de obra qualificada, os cursos técnicos profissionalizantes se difundiram e a Educação Física tinha um caráter instrumental, que era o de desenvolver atividades práticas voltadas para o desempenho técnico e físico do aluno.

Conforme o Parâmetro Curricular Nacional de Educação Física (1997), na década de 1970, a Educação Física ganhou, mais uma vez, funções importantes para a manutenção da ordem e do progresso. O Governo Militar investiu na Educação Física em função de diretrizes pautadas no nacionalismo, na integração nacional (entre os Estados) e na segurança nacional, tanto na formação de um exército composto por uma juventude forte e saudável como na tentativa de desmobilização das forças políticas opositoras. As atividades esportivas também foram consideradas como fatores que poderiam colaborar na melhoria da força de trabalho para o “milagre econômico brasileiro”. Nesse período estreitaram-se os vínculos entre esporte e nacionalismo (BRASIL, 1997).

Em 1971, a Educação Física Escolar, passou a ser considerada, a partir do Decreto 69.450, “[...] a atividade que por meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando” (BRASIL, p.22, 2001). A falta de especificidade do decreto manteve a ênfase na aptidão física. A partir da 5ª série, a iniciação esportiva tornou-se um dos eixos fundamentais de ensino na busca de novos talentos para representarem a pátria em competições internacionais. Essa época foi marcada pelo chamado “modelo piramidal” de gestão, que norteou as diretrizes políticas da Educação Física, neste “modelo” o esporte escolar e a educação física estavam na base da pirâmide.

Na década de 1980 iniciou-se uma crise de identidade no discurso da Educação Física que originou uma mudança nas políticas educacionais por meio da retomada democrática do país, um movimento questionador que atribuiu à educação, à Educação Física e, em consonância à sua organização didática, um caráter educativo ampliado compreendendo-a enquanto fruto do meio social.

A Educação Física Escolar que priorizava o esporte nas 5ª e 8ª séries do primeiro grau, hoje Ensino Fundamental, passou a dar origem a novas práticas, de 1ª a 4ª séries e também na pré-escola. O enfoque passou a ser o desenvolvimento psicomotor do aluno, tirando da escola à função de promover os esportes de alto rendimento. (BRASIL, 2001).

O repensar sobre a educação e a Educação Física também teve ampla contribuição em virtude da ampliação dos cursos de pós-graduação em Educação Física que tiveram início na década de 1970, do surgimento de revistas e periódicos e do retorno de professores que foram estudar no exterior durante o período da ditadura militar e que retornaram ao país de origem após a retomada democrática, é o que indica Jocimar Daolio (1998) acerca das teorias e pesquisas sobre a Educação Física:

Além dos brasileiros doutorados no exterior, colaboraram para o surgimento de novas ideias, reflexões e propostas metodológicas na Educação Física brasileira a criação dos primeiros cursos de pós-graduação no país, a busca de parte de profissionais de Educação Física por cursos de pós-graduação em outras áreas, sobretudo em ciências humanas, o aumento do número de publicações especializadas e a realização de vários congressos, encontros e seminários e cursos da área. (DAOLIO, 1998, p.44).

Para Darido (apud MORAES, 2010, p. 68), apesar das últimas décadas apresentarem mudanças sociopolíticas e um discurso que supervaloriza a educação, o cenário indica que o discurso não chegou a influenciar decisivamente a prática pedagógica. Ainda que constatado um avanço na produção acadêmica da área de Educação Física, a valorização da prática da atividade física na sociedade contemporânea, a veiculação na mídia de questões relativas à atividade física e ao esporte na ótica do rendimento ainda prevalecem.

A Educação Física foi garantida e assegurada na base curricular nacional pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/1996) que em seu Capítulo II, seção I, Art. 26, § 3º (parágrafo alterado pela lei 10.793/2009) define:

A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, sendo sua prática facultativa ao aluno: I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas II – maior de trinta anos de idade III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física[...]<sup>8</sup>; (BRASIL, 1996).

---

<sup>8</sup> IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003) V – (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003) VI – que tenha prole. (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003).

Mas até esse momento de garantia de sua legalidade como componente curricular da Educação Básica, a Educação Física passou por modificações e transformações em suas propostas e objetivos educacionais. Segundo Souza Júnior e Darido (2010, p.13) “[...] todas essas tendências, de algum modo, ainda hoje influenciam a formação profissional e suas práticas pedagógicas”.

Os debates, as publicações, os cursos de pós-graduação, o aumento de livros e revistas entre outros, difundiram e argumentaram as novas tendências da Educação Física. As relações entre Educação Física e sociedade passaram a ser discutidas sob teorias críticas da educação: “questionou-se seu papel e sua dimensão política” (BRASIL, 2001).

Na perspectiva da Educação Física contemporânea ampliou-se a visão biológica, enfatizou-se e reavaliou-se a importância das dimensões psicológicas e sociais, concebendo-se o aluno como ser humano integral. Segundo os PCN ocorreu uma mudança no enfoque, tanto dos objetivos e conteúdos, quanto dos pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem, abarcados objetivos educacionais mais amplos, sob a perspectiva de conteúdos diversificados e não mais apenas em esportes, em pressupostos pedagógicos mais humanos e pelo não adestramento de seres humanos.

### 3 EDUCAÇÃO INTEGRAL: AS EXPERIÊNCIAS BRASILEIRAS

Neste capítulo serão apresentadas algumas experiências de educação em tempo integral desenvolvidas no Brasil, em diferentes estados, desde a década de 1950. Tomando como base a fala de Arroyo (1988, p. 4), “[...] a escola de tempo integral é uma proposta que tem uma história bastante definida” e sua reflexão torna-se “inseparável das propostas sociais, políticas e pedagógicas mais amplas e da correlação de forças que são concebidas e implementadas em cada momento histórico”, foram selecionados diferentes elementos entre as experiências de educação em tempo integral para serem descritas a fim de compreendê-las a luz da categoria Organização do Trabalho Didático (OTD).

O movimento pela educação integral no Brasil inicia-se nas primeiras décadas do século XX, em meio às mudanças sociais, econômicas e políticas em curso no país e os embates ideológicos no campo educacional relacionados às transformações sociais referentes ao sistema capitalista e as ideias revolucionárias socialistas e anarquistas que reivindicavam melhores condições de vida e de trabalho da classe operária e a defesa da educação de qualidade para todos. Historicamente, verificamos que a ideia de educação integral consubstanciando uma formação humana mais completa decorre, dentre outras perspectivas, do conceito de *paideia* grega, perpassando propostas revolucionárias de franceses e de teóricos americanos, como o filósofo John Dewey, que influenciaram fortemente o pensamento liberal de pensadores brasileiros como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.

Além de abarcamos os três aspectos da OTD: a relação educativa entre o educador e educando, os elementos de mediação dos recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais e os conteúdos programados além do espaço físico onde ocorre (ALVES, 2005), também serão apresentados elementos como: o que justificou a implantação dos projetos; qual o formato originalmente previsto e qual o implantado; qual sua proposta pedagógica; qual abrangência local, municipal, estadual ou nacional e o público alvo, considerando que, para Saviani (2007, p.25), as informações sobre o alunado “além de ajudar na definição do perfil da instituição, trará também, indicações importantes sobre sua relevância social,”.

A discussão feita por diferentes autores como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, inicialmente, e mais atualmente por Isa Maria Guará, Ana Maria Cavaliere, entre outros, acerca da implementação da Escola de Tempo Integral e de como operacionalizá-la não com o

objetivo de favorecer a classe dominante e sim como benefício da classe trabalhadora, precisa ser fomentada.

A ampliação das funções da escola, de forma a melhor cumprir um papel sócio-integrador, vem ocorrendo por urgente imposição da realidade, e não por uma escolha político-educacional deliberada. Estudos, pesquisas e muitas outras reflexões acerca de suas finalidades e organização devem ser um compromisso dos profissionais da educação e das instituições que podem contribuir com o desenvolvimento de ações inovadoras e transformadoras para uma prática escolar rica e multidimensional.

### **3.1 As concepções filosóficas que influenciaram nas políticas educacionais no Brasil**

O campo da educação foi, entre outros fatores, o aspecto de maior embate político-ideológico no início do século XX. As concepções pedagógicas foram pautadas por várias correntes historiográficas. Coelho (2009) afirma que no Brasil da primeira metade do século XX, coexistiam movimentos, tendências e correntes políticas dos mais variados matizes, discutindo educação; mais precisamente defendendo a educação integral, mas com propostas político-sociais e teórico-metodológicos diversas.

[...] de acordo com a forma como vêem e entendem o mundo, conservadores, liberais e socialistas (re) apresentam concepções de educação cujas características – diversas em sua(s) natureza(s) – engendram práticas também diversas. Visto sob a perspectiva da dinâmica em que se inserem as sociedades complexas, há pontos em que elas convergem e há pontos – a grande maioria – em que divergem. Mas, fundamentalmente, são as divergências que as individualizam e fomentam os grandes embates ideológicos. Assim, podemos dizer que, historicamente, as reflexões sobre uma formação mais completa remontam ao início da civilização humana e, com ela, perpassam matrizes ideológicas bem diferentes em termos políticos-filosóficos. (COELHO, 2009, p.85).

Segundo Coelho (2009) a discussão sobre Educação Integral perpassava a corrente conservadora, a liberal e a socialista que “divergentes enquanto visões sociais de mundo, forjam, obviamente, representações, crenças, hábitos, construções epistemológicas adequadas a essa tríade de olhares”. De acordo com essa constatação, serão apresentados aqui alguns princípios dessas três concepções para a estruturação da educação integral, cujas propostas serão mais bem discutidas no próximo capítulo.

A diversidade de concepções acerca da Educação Integral, outrora referida, pode ser mais bem compreendida a partir de uma contextualização histórica. É por esta razão que se apresenta, sucintamente, neste estudo, alguns aspectos dos principais movimentos / ações que

partilham de diferentes visões de mundo que engendraram, por conseqüência, diferentes concepções e práticas de Educação Integral ao longo do século XX e na primeira década do século XXI.

Segundo Arroyo (1988) não foi a necessidade de formar integralmente os homens que impulsionou a expansão da escola, mas sim a necessidade de se instrumentalizar para estar em condições de competir no mercado que fez com que a escola se ampliasse, principalmente o aumento do tempo na escola. E já na contemporaneidade, mais precisamente no final do século XIX, a educação integral surge como categoria teórico-prática escolar.

Na Revolução Francesa, com a constituição da escola pública, a educação integral ganhou a cena sob a perspectiva jacobina de formação do homem completo – o que "[...] significava abarcar o ser físico, o ser moral e o ser intelectual de cada aluno" (BOTO, 1996, p. 159). Evidenciando mais a reflexão sobre a concepção de educação integral trazida pelo pensamento revolucionário francês, os jacobinos instituem a escola primária pública para todas as crianças, no mesmo caminho do projeto de Lepeletier, que propunha "[...]uma educação comum, radicada na formação integral", e que consistia, fundamentalmente, na aquisição e no desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais de cada indivíduo (BOTO, 1996, p. 183-185).

Segundo Boto (1996) é com Bakunin e Proudhon, entre outros pensadores do movimento anarquista, que se estabelecem bases político-ideológicas para a educação integral forjada pelos ideais libertários: igualdade, liberdade e autonomia são algumas das categorias que fundam o arcabouço filosófico e educativo dessa forma de pensar e agir. As ideias defendidas no pensamento socialista refletem sobre educação e enfatizam o que compreendem por uma formação completa. Os precursores da corrente socialista compreendiam a educação integral como caminho para uma sociedade igualitária; buscavam, por meio dela, alcançar uma formação para todos, não apenas para os burgueses.

Nesta concepção conhecimento é poder e gera, ambigualmente, dominação para quem não o detém e liberdade para os que a ele tem acesso (Bakunin, 1979, p. 34-35). O ensino integral se torna um aliado na busca da liberdade pelas massas oprimidas, na injusta e desigual sociedade de classes, através do que denomina ensino total: uma educação científica ou teórica, compreendendo também o ensino industrial ou prático. (Bakunin, 1979, p. 44). Sua ideia é a de democratizar conhecimentos científicos e culturais que se restringem a uma parcela da sociedade de classes.

Para Gallo (1995, p. 111), nas experiências anarquistas eram “desenvolvidas as habilidades e afiadas as destrezas manuais e perceptivas, e a educação deve passar a

elaborações cada vez mais intelectuais”. Moraes (2009, p. 25) aponta a relevância do conceito libertário para o estudo da educação integral no país, e nos remete à teoria de precursores expressivos do pensamento educacional anarquista: Proudhon que articulou “uma proposta de educação integral que combinava a instrução literária e científica com a industrial”. Bakunin que propunha “uma educação integral, ao lado do ensino científico ou teórico, pois é somente assim que se formará o Homem completo: o trabalhador que compreende e sabe” e por último, Robin que desenvolveu um trabalho “que pretendia propiciar o máximo desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais, e morais das crianças e, em uma abordagem de educação integral, visava formar seres completos” (MORAES, 2009, p. 31).

Na concepção libertária de educação as propostas objetivam a formação completa do homem, para que ele o seja, na plenitude filosófico-social da expressão. É assim que essa educação se faz concomitantemente sensitiva, intelectual, artística, esportiva, filosófica, profissional e, obviamente, política.

Segundo Nagle (2001) por volta de 1920, existia um sólido ideário cívico e patriótico de realização educacional, que abarcava mais uma questão política do que pedagógica. A formação integral do homem estava direcionada à ideologia de prepará-lo para a tríplice moral, em seus aspectos espirituais, sociais e físicos, essa era a concepção de educação integral contemplada pelos integralistas influenciados pelo pensamento conservador.

O Integralismo brasileiro nasce de uma inquietude social presente no Brasil, marcado pelos ventos da liberal-democracia e pelo terror do comunismo. Entendendo que todo projeto de sociedade/nação pressupõe um projeto de formação/educação, os integralistas objetivavam a mudança de mentalidade por meio da formação de um novo homem. Deste modo, o movimento elege como realização o “homem integral, a sociedade integral e a humanidade integral”. (SALGADO, 1955, p.21-22.).

Segundo Coelho (2009), a educação constituiu-se a partir da ideologia integralista sob uma perspectiva de formação completa do homem, abarcando o seu aspecto moral, civil e físico. A autora aponta que essas ideias integralistas se caracterizavam por um alicerce político-conservador nas concepções e práticas das escolas católicas, entre outras tendências em que as pesquisas não avançaram suficientemente.

Cavalari (1999) também aponta que os integralistas vislumbravam projetos de educação diferenciados para o povo e para a elite. Às massas era reservada uma educação disciplinar, por meio da doutrinação para revolução do espírito, enquanto que, às elites, cabia a formação de cunho intelectual (denominado altos estudos) a fim de prepará-las para a



doutrinação, ou seja, para arregimentação das classes populares ao movimento, bem como a de estudar e refletir sobre os grandes problemas da pátria.

Ainda nas primeiras décadas do século XX, o pensamento-ação liberal instalou-se no Brasil e perdura até hoje. No que concerne à educação, essa tendência manifestou-se, dentre outras formas, por meio de reformas educacionais e teve seu auge na divulgação do documento dos Pioneiros da Escola Nova, apresentado à nação brasileira em 1932. Os liberais propõem um movimento reformista para a escola, o que significa uma ruptura com os modelos tradicionais e a constituição de um movimento mais harmônico para a sociedade brasileira.

Segundo Cavalieri (2012) de modo geral, para a corrente pedagógica escolanovista a reformulação da escola esteve associada 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 a formaram.”(CAVALIERI, 2012, p.251).

As novas ideias em educação questionavam o enfoque pedagógico até então centrado na tradição, na cultura intelectual e abstrata, na autoridade, na obediência, no esforço e na concorrência. Para os reformistas, a educação deveria assumir-se como fator constituinte de um mundo moderno e democrático, em torno do progresso, da liberdade, da iniciativa, da autodisciplina, do interesse e da cooperação. As reformas nas instituições escolares visavam à retomada da unidade entre aprendizagem e educação, rompida a partir do início da era moderna, pela própria escolarização, e buscavam religar a educação à “vida”. (CAVALIERI, 2002, p.252)

O filósofo americano John Dewey influenciou muito o pensamento educacional brasileiro, principalmente por meio de Anísio Teixeira e suas novas ideias. Partindo do pensamento do filósofo americano, o intelectual brasileiro construiu uma linha de pensamento própria para a educação brasileira. Assim, de acordo com Chaves:

[...] o pensamento de Anísio pode ser visto como um elo de uma corrente onde também se situam as ideias de Dewey; como se o primeiro, por meio de uma escolha, fosse em busca de um ancoradouro, ou melhor, daquilo com o qual se identificasse, para, a partir desse ponto, construir as suas próprias ideias. (CHAVES, 1999, p.87)

Teixeira (1968) se direcionava por dois vieses: a necessidade de democratização do ensino público e ampliação das funções da escola para a sociedade contemporânea emergente. É sua a ideia de implantação de uma instituição escolar constituída por Escolas-Classe e por uma Escola-Parque. Este Centro, construído em bairro popular da cidade de Salvador, na

Bahia – o Centro Educacional Carneiro Ribeiro -, nas palavras do autor, seria uma escola com “programa completo de leitura, aritmética, e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física (...) que eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações” (Teixeira, 1968, p.141).

Contudo alguns autores consideram que as ideias defendidas pelos escolanovistas, na fase em que o capitalismo torna-se monopolista e o Estado passa a assumir funções reguladoras, emergem como a expressão, na área educacional, da passagem do liberalismo clássico, historicamente revolucionário, para o liberalismo moderno ou conservador, correspondente à situação hegemônica do sistema capitalista (Saviani, 1989; Gandini, 1980).

Dessa forma, o escolanovismo teria um sentido histórico conservador, pois adequaria a escola ao papel de diluir conflitos. Além disso, ao questionar as práticas no interior da escola, o escolanovismo teria executado um deslocamento do eixo de preocupação do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo a função de manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolvendo um tipo de ensino adequado a esses interesses (Saviani, 1989).

Diante dos vários caminhos pelos quais se pode entender a educação integral, fomos guiados pelo viés das representações político-ideológicas em uma tentativa de introduzir nossa segunda seção, na qual serão apresentadas algumas experiências de educação em tempo integral desenvolvidas no Brasil. Abordando os três aspectos da Organização do Trabalho Didático: a relação educativa entre o educador e educando, os elementos de mediação dos recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais e os conteúdos programados além do espaço físico onde ocorre (ALVES, 2005).

### 3.2 As experiências de educação em tempo integral no Brasil

No Brasil, os imigrantes que aqui se instalavam, no início do séc. XX foram quem primeiramente difundiram as ideias pedagógicas libertárias que chegavam da Europa, influenciadas por duas vertentes pedagógicas: o **ensino integral** - sistematizado e aplicado por Paul ROBIN, no Orfanato de Cempuis; e o **ensino racional** - organizado e difundido por Ferrer, fundador da Escola Moderna de Barcelona/Espanha, ambos militantes do movimento anarquista defendido por Bakunin, um dos maiores pensadores do movimento libertário que propõe que a educação integral seja estruturada em dois pilares: uma formação geral

(generalista) e a formação específica, dividida em vários grupos ou faculdades que se complementam (especialização).

As primeiras Escolas Modernas foram fundadas em São Paulo e configuraram-se em propostas alternativas de educação, ou seja, alheias ao poder do Estado (KASSICK, 2000). Kassick relata que estas escolas voltaram-se para a formação da classe trabalhadora, incluindo crianças e adultos, tendo em vista o descaso do governo pela instrução da massa e que as escolas libertárias não se restringiam somente ao ensino formal para as crianças, mas também ofereciam educação profissional para os adultos, bem como ultrapassavam os seus muros através dos Centros de Cultura Social e das denominadas Sessões de Propaganda Científica.

Já o movimento Integralista que teve como figura central o escritor e jornalista Plínio Salgado, criador e mentor da *Ação Integralista Brasileira* (AIB), fundada em 7 de Outubro de 1932, tinha como lema “Deus, Pátria e Família” e “[...] a ideia de educação integral para o homem integral era uma constante no discurso integralista” (CAVALARI, 1999, p. 46). Cavalari relata que os integralistas vislumbravam projetos de educação diferenciados para o *povo* e para a *elite*. Para a *elite* era reservada educação com a função de formar quem conduziria e guiaria o povo, pois era essa elite dotada de todas as virtudes necessárias para “transformá-lo energicamente levando-o à realização de seus destinos superiores”. (SALGADO, *apud* CAVALARI, 1999, p. 44).

A pedagogia progressiva de Dewey defendia um modelo de educação que visasse o crescimento e o desenvolvimento integral da criança em todas as suas dimensões formativas: a física, intelectual e emocional. Influenciado pela ideologia liberal de Rousseau que diferentemente do pensamento libertário, tem como princípios e fundamentos o direito à liberdade individual e à propriedade privada, essa corrente pedagógica no Brasil foi primeiramente difundida por Rui Barbosa no final do séc. XIX e mais tarde defendida por educadores e intelectuais como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, entre outros, que em 1930 produziram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento este que tinha por objetivo apontar diretrizes para uma educação nacional e que culminou no movimento da escola nova. A educação Integral foi mencionada no Manifesto dos Pioneiros (1932), nesse sentido destacam-se dois trechos nas seções “Das finalidades da Educação” e “O Estado em face da educação”:

[...] a educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites de classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar ‘a hierarquia democrática’ pela ‘hierarquia das capacidades’, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem por objeto, organizar e

desenvolver os meios de ação durável com o fim de dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento [...] Mas, do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus grãos e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar com a cooperação de todas as instituições sociais [...] (AZEVEDO, p.191-192).

Na Constituição de 1988 não há uma referência literal à educação integral, porém ao apresentar a educação como o primeiro dos dez direitos sociais no Art. 6º, como direito capaz de conduzir ao pleno desenvolvimento da pessoa, fundante da cidadania, e, como elemento que possibilita a preparação para o mundo do trabalho no Art. 205, condições para a formação integral do homem, subentende-se um ordenamento constitucional a concepção do direito à Educação Integral. Ainda no Art. 205 determina que “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394) de 1996, já indica uma retomada e uma valorização do conceito de educação integral. Em seu primeiro artigo já define: “Art.1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Além disso, a Lei prevê a ampliação progressiva da jornada escolar diária dos estudantes do Ensino Fundamental (a critério dos estabelecimentos de Ensino): “Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá, pelo menos quatro, horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (BRASIL, 1996).

No início do século XXI, observa-se a emergência de políticas públicas em torno da Educação Integral no Brasil. Movimento justificado, entre outros aspectos, pelas ações implementadas pelo Governo Federal em âmbito nacional como, por exemplo, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Trabalho Docente (FUNDEB), o Programa Mais Educação (PME) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

No Brasil, os ecos da Escola Nova influenciaram diversas propostas de Escola de Educação Integral ao longo do sec. XX, apesar das diferenças que marcavam cada época, essas experiências tinham em comum a defesa por uma educação que abarcasse a completude do homem, voltada para uma formação que conjugasse os aspectos físicos, intelectuais, morais e espirituais e o preparasse para a construção de uma sociedade progressista, com vista ao desenvolvimento econômico. A seguir serão apresentadas algumas experiências de educação em tempo integral desenvolvidas no Brasil, desde a década de 1950.

### **3.2.1 Anísio Teixeira e o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR)**

Anísio Teixeira (1900 -1971) foi um educador e estudioso brasileiro, signatário do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, texto lançado em 1932, que foi redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 26 importantes intelectuais brasileiros. O documento teve como objetivo implementar amplo debate sobre a urgência de implantação de um sistema de Ensino Público no Brasil que integrasse diferentes frentes de aprendizagem: leitura, aritmética, escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança, educação física, saúde e alimentação. No texto intitulado “A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”, a escola era descrita como um elemento vivo, que pode sofrer alterações conforme o meio social onde está inserida.

Em 1948 Anísio Teixeira foi secretário de educação e saúde do governo de Otávio Mangabeira, na Bahia e nesse período o educador foi responsável pela implementação do primeiro modelo de educação integral bem sucedido no Brasil, com a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), em Salvador, em 1950.

O governador da Bahia, na ocasião, Otávio Mangabeira, preocupado com a falta de assistência familiar e social da criança baiana, com a falta absoluta de serviços de saúde e de escolas e o conseqüente abandono da infância, vagando desocupada pelas ruas, incumbiu seu secretário da educação, Prof. Anísio Teixeira, de organizar um plano para reestruturar o sistema vigente. (EBOLI, 1969, p. 11)

Nesse modelo, as atividades escolares aconteceriam nas chamadas escolas-classe e nas Escolas-Parque, que, juntas constituiriam o itinerário formativo dos estudantes. No Centro Educacional Carneiro Ribeiro, haviam quatro escolas-classe com mil alunos cada uma, construídas ao redor de uma única escola-parque com capacidade para 4 mil estudantes em turnos alternados. A escola-parque tinha como objetivo oferecer uma Educação Integral, garantindo à criança alimentação, atividade esportiva e artística, higiene, maior socialização, além de preparação para o mundo do trabalho e de discussões permanentes sobre cidadania e cultura colaborativa.

Foi uma experiência inédita de educação realizada sem auxílio ou assistência técnica estrangeira de qualquer espécie. "Tudo se fez com a prata de casa", como disse seu criador, por ocasião da III Conferência Nacional de Educação, na própria Escola-Parque, em 1967. O corpo docente foi constituído de professores baianos, alguns com aperfeiçoamento nos cursos do INEP, no Rio de Janeiro, além de artistas e artesãos qualificados. A direção geral do Centro era exercida por professora formada em curso pedagógico de escola normal de

Salvador e que apresentava qualidades pessoais, não só de conhecimentos da criança brasileira das diversas classes, como de cultura ambiente, da vida e de suas exigências. Convênio de colaboração e assistência técnica entre a Secretaria de Educação da Bahia e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, assinado em 1957, contribuiu de modo considerável para o prosseguimento e manutenção da experiência, que, afinal, pelo número de meninos que atendia, tornou-se uma escola econômica para o País. (1969, p. 19).

### **Relação Educativa**

Segundo Teixeira (1962, p.23) a filosofia da escola visava “[...] oferecer à criança um retrato da vida em sociedade, com as suas atividades diversificadas e o seu ritmo de "preparação" e "execução", dando-lhe as experiências de estudo e de ação responsáveis.” A escola deveria ser verdadeiramente uma “comunidade socialmente integrada”, na qual as crianças desenvolveriam uma multiplicidade de práticas educativas.

Com as suas escolas-classe e a escola-parque, compreendendo esta uma multiplicidade de práticas educativas (teatro, biblioteca, educação física, pavilhão de trabalho, artes plásticas, jornal, rádio, banco econômico etc), o CECR constituiu-se como uma instituição em prol dos benefícios da educação integral, buscando desenvolver nos alunos todos os aspectos da vida e procurando afirmar neles os valores maiores da pessoa humana, como a liberdade com responsabilidade, o pensamento crítico, o senso das artes, a capacidade de trabalhar produtivamente, ou seja, “[...] praticará na comunidade escolar tudo que na comunidade adulta de amanhã terá de ser” (TEIXEIRA, 1961).

Eboli (1969) descreve em seu livro ‘Uma experiência de Educação Integral’, que o propósito de Anísio Teixeira, para o ensino da sala de aula era a auto-educação, ou seja, que os alunos participam com plena responsabilidade das atividades.

O grande mérito do CECR é o de oferecer ambiente à realização da simbiose educador-educando, eis que o ato educativo exige a integração de esforços de um e outro, a reciprocidade de intenções destinadas a um objetivo só: o florescimento e cultivo da realidade individual da criança ou do jovem, o seu amadurecimento consciente, a apreensão do sentido cultural da comunhão dos homens e a demonstração de que o ser humano, sendo naturalmente gregário, está indissolúvelmente relacionado com o universo de realidades exterior. (EBOLI, 1969, p.5).

Os professores do CECR eram escolhidos entre os normalistas do Estado para as escolas-classe de ensino convencional, e os demais destinados às atividades complementares

recebiam treinamento especial, nos cursos especiais de formação organizados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Com uma nova visão de educação no CECR, novas metodologias de ensino estabeleciam uma nova relação educativa. O professor se torna um mediador no processo educativo, ele “[...] observa, orienta, esclarece, ajuda, estimula, ensina, em trato cordial com os meninos, sem nenhuma imposição coercitiva. E a disciplina resulta flexível, decorrente do próprio trabalho e dos próprios alunos.” (EBOLI, 1969, p.41)

Na prática pedagógica da Educação Integral proposta no CECR, buscava-se:

[...] a substituição da aula teórica pela unidade de trabalho na qual se usa a prática de trabalho de grupo; a prática de pesquisas, em vez de memorização de pontos, através da qual o aluno assimila, não decora; a prática de excursão, onde o aluno vê e observa e não apenas tem notícia; a prática da entrevista, onde ele pergunta, investiga, tira conclusões.[...] o ensino é feito em função do levantamento de problemas sugerido pelo aluno, não do plano imposto pelo professor[...] (EBOLI, 1969, p.29).

A autonomia era estimulada por meio das atividades desenvolvidas individualmente, mas possibilitando a troca de ideias e sugestões entre os colegas, mantendo convívio dessa forma desenvolvendo a socialização e o desenvolvimento de trabalhos em grupo, da ajuda recíproca. “Em seus grupos, trabalhando, o aluno forma o hábito da cooperação, do respeito mútuo, chegando ao entendimento do valor da divisão das tarefas e da coordenação dos esforços”. (EBOLI, 1969, p.41).

### **Elementos de Mediação/ Recursos Didáticos**

A escola primária seria dividida em dois setores: o da instrução, propriamente dita, ou seja, da antiga escola de letras, e o da educação, propriamente dita, ou seja da escola ativa. No setor instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino da leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no setor educação — as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual, as artes industriais e a Educação Física. Para economia tornava-se indispensável que se fixasse um número máximo para a matrícula de cada centro.

*As Escolas-Classe 1, 2 e 3* atendem a crianças de 7 a 13 anos, em grupos organizados pela idade cronológica: Turma A: de 7, 8 anos; Turma B: 8, 9 anos; Turma C: 10 anos; Turma D: 11 anos e Turma E: 12 e 13 anos. Procura-se constituir a classe de alunos com interesses comuns, próprios de cada idade, em total oposição às conhecidas e artificiais classes homogêneas

que só tomam em consideração a capacidade mental do aluno e os resultados de exames.

Na *ESCOLA-CLASSE 4*, funcionam: a Educação Complementar (correspondente a 1ª e 2ª séries ginasiais), e a educação ginásial (3ª e 4ª séries ginasiais) de preferência para os alunos que cursaram o primário no CECR. A Educação Complementar é a ampliação e o melhoramento do ensino primário adaptado às necessidades atuais. Considerando que a maioria dos que frequentam o CECR se encaminha para as atividades de trabalho, sua direção resolveu alongar o período de escolaridade comum obrigatória, introduzindo no currículo do complementar, atividades e disciplinas tradicionalmente integradas ao curso secundário; há uma combinação de atividades práticas de trabalhos de iniciação profissional e artesanato com as disciplinas teóricas.

As duas séries complementares têm como sede a Escola-Classe 4 para o aprendizado das disciplinas e os setores da Escola-Parque, tal como as outras crianças do Centro, para as práticas educativas, tendo seu curso também em tempo integral. Atendendo a adolescentes de 13 e 14 anos, procura dar-lhes oportunidade de preparar-se melhor para a vida e integrar-se socialmente através do conhecimento mais completo do meio em que vivem, bem como dos seus direitos e deveres na comunidade; da formação de atitudes e hábitos de convivência social, de gosto artístico e de vida sadia; da iniciação técnica, de acordo com seus interesses e aptidões que lhes facilite futuras escolhas de uma atividade profissional.(EBOLI, 1969, p.22 – 24).

Para alcançar-se o objetivo da educação integral de jovens da classe popular, a Escola-Parque tinha uma função importantíssima no conjunto do sistema educacional. Os alunos eram agrupados não pela idade, mas por suas preferências, e distribuídos em turmas de 20 a 30 no máximo, pelos diversos setores da Escola.

Segundo Eboli (1969) as seguintes atividades eram desenvolvidas: 1 - Setor de trabalho: artes aplicadas, industriais e plásticas. 2 - Setor de Educação Física e Recreação: jogos, recreação, ginástica etc. 3 - Setor Socializante: grêmio, jornal, rádio-escola, banco e loja. 4 - Setor Artístico: música instrumental, canto, dança, teatro. 5 - Setor de Extensão Cultural e Biblioteca: leitura, estudo, pesquisa, etc. Completam o CECR, na Escola-Parque ainda: 6 - Direção e Administração Geral do CECR; Currículo, Supervisão e Orientação Educativa. 7 - Assistência médico-odontológica aos alunos. 8 - Assistência Alimentar.

A estrutura organizacional era uma direção geral, as diretoras e subdiretoras das Escolas-Classe, assistentes administrativos e técnicos nos diversos setores da Escola-Parque. O corpo docente era formado de professores do magistério baiano, recrutados em Salvador e no interior e que em sua maioria realizaram cursos de aperfeiçoamento no Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia; no Curso de Artes Industriais, no SENAI do Rio de Janeiro; na Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério, do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Belo Horizonte e em bolsas nos Estados Unidos da América do Norte. (EBOLI, 1969, p. 20 -21)



## **Espaço Físico**

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi construído com 4 Escolas-Classe e uma Escola-Parque, num total de 11 prédios, e ocupa grande área do bairro da Liberdade. Esta escola está localizada no meio das outras unidades, num raio aproximado de 1,5 km. Com a bandeira de vanguarda, foi planejada não a construção de uma escola, mas de um “conjunto de prédios em que viria funcionar a mais completa demonstração de educação integral, em nível primário, da América Latina, idealizada por Anísio Teixeira.” (EBOLI, 1969, p. 12). No projeto inicial ainda constava a construção de um prédio que seria chamado de “Residência”, no qual seriam abrigados alunos considerados sem lar.

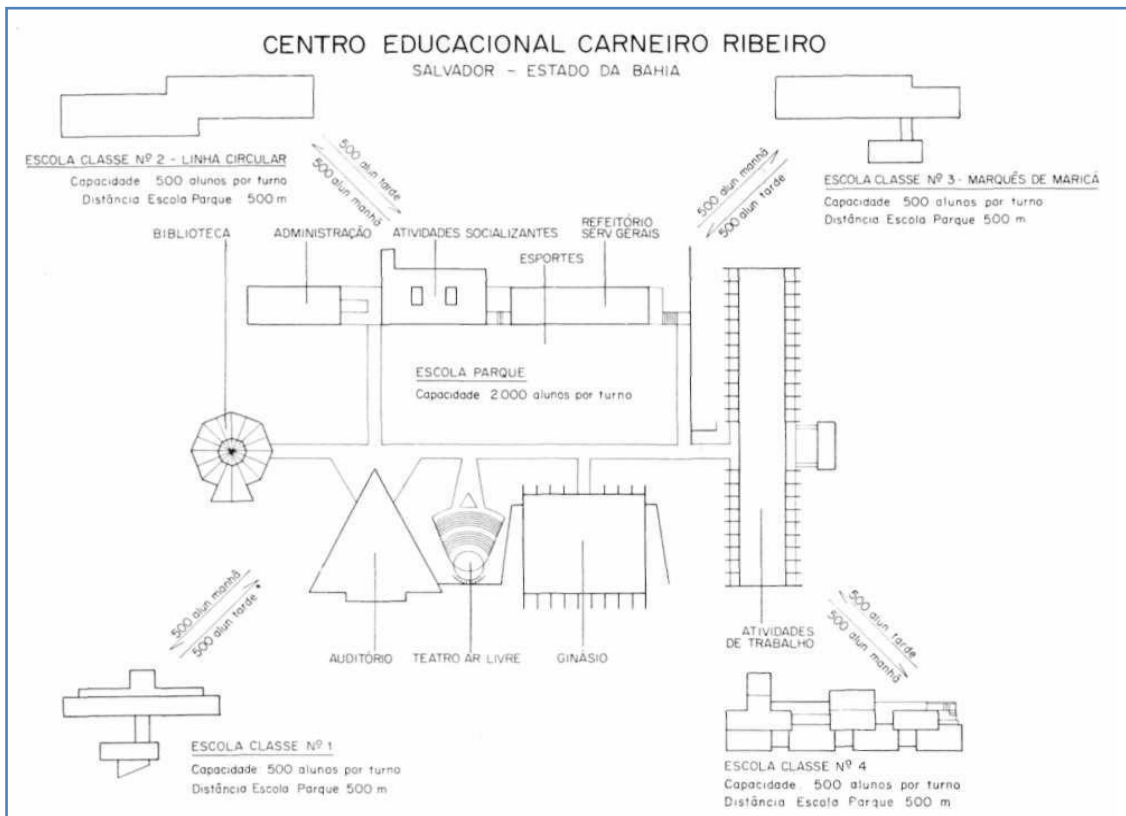
Do projeto de construção do Centro, em linhas gerais, constavam:

- a) *Quatro Escolas-classe* de nível primário para mil alunos cada, com funcionamento em dois turnos;
- b) *Uma Escola-parque*, com sete pavilhões, destinados às chamadas práticas educativas, onde os mesmos alunos completavam sua educação, em horário diverso, de maneira a oferecer àqueles meninos o dia completo de permanência em ambiente educativo.

Havia, ainda, um plano de manter, numa residência apropriada, 5% dos meninos considerados sem lar. Essa residência foi a única parte do projeto que não se construiu. (EBOLI, 1969, p. 12).

Estas escolas contam com 12 salas de aula cada uma, áreas cobertas, gabinetes médico e dentário, instalações para administração, jardins, hortas e áreas livres. Nelas permanecem os alunos quatro horas, em aprendizagem escolar das chamadas matérias de ensino: linguagem, aritmética, ciências e estudos sociais. Após o horário de classe, os alunos da manhã encaminham-se para a Escola-Parque, projetada com sete pavilhões de arquitetura moderna, à base de arcos para aproveitar a iluminação natural, onde permanecem mais quatro horas, completando seu tempo integral de educação com as atividades dos diversos setores. (EBOLI, 1969, p.20).

**Imagem 1 : Projeto Arquitetônico do CECR**



Fonte: EBOLI, 1969, p. 21.

Objetivos gerais do CECR eram: a) dar aos alunos a oportunidade de maior integração na comunidade escolar, ao realizar atividades que os levam à comunicação com todos os colegas ou com a maioria deles; b) torná-los conscientes de seus direitos e deveres, reparando-os para atuar como simples cidadãos ou líderes, mas sempre como agentes do progresso social e econômico; c) desenvolver nos alunos a autonomia, a iniciativa, a responsabilidade, a cooperação, a honestidade, o respeito a si mesmo e aos outros.

O setor recreativo ou de Educação Física era constituído de um campo gramado de esportes, retangular, estendendo-se no centro da Escola, em toda a sua extensão; um pavilhão de atividades físicas, ginástica propriamente, com 2.775 m<sup>2</sup>, com as mesmas características arquitetônicas do setor de trabalho; campo de basquete, voleibol, em área coberta; 120 banheiros com ducha, pequena cantina para os professores; 4 salas para guardar o material específico do setor; e sala de reunião para a coordenação. O funcionamento deste setor, com professores especializados, se organizava em três horários e nos dois turnos letivos, de segunda a sexta-feira, e no primeiro turno do sábado. (EBOLI, 1969, p.55).

As atividades neste setor são organizadas em planos mensais, pela coordenação técnica, e abrangem as seguintes áreas: a) atitudes naturais, b) jogos motores, sensoriais etc.;

c) atividades rítmicas; d) atividades ginásticas; e) iniciação desportiva, f) desportos, basquete, voleibol e futebol. As atividades recreativas tinham como objetivo geral a saúde da criança, aproveitamento condigno das horas de lazer; formação do caráter e afirmação da personalidade; preparação pré-vocacional dos maiores para o campo dos esportes e como objetivos específicos:

[...] possibilitar o desenvolvimento da capacidade física da criança e do adolescente; concorrer para o desenvolvimento normal de todas as funções orgânicas, principalmente a função respiratória; corrigir as atitudes defeituosas e as consequências das posturas viciadas; favorecer a aquisição de hábitos e atitudes que contribuam para o reajustamento social da criança e do adolescente e do domínio emocional; ensinar habilidades recreativas variadas, ou propriamente ensinar a brincar; desenvolver habilidades necessárias à prática de determinados desportos, a capacidade de observação, julgamento, decisão, iniciativa e gosto pelas atitudes definidas. (EBOLI, 1969, p.55).

A avaliação dos resultados da educação física dos alunos é apreciada através das notas ou conceitos conferidos mensalmente, abrangendo aproveitamento e comportamento, observando, principalmente, se a criança apresenta boa postura, se brinca com prazer, se tem ampliado suas habilidades recreativas, se está melhorando sua capacidade de colaboração, se se ajusta a atividades mais tranquilas, se há timidez ou agressividade no jogo, se participa sem constrangimento dos jogos de eliminação, se respeita as regras, se acata as instruções do professor. (EBOLI, 1969, p.57)

Pode-se observar em relação à conceituação da educação integral no CECR, que as atividades de Educação Física, em todas as áreas que se estabeleciam, não estavam desvalorizadas do ensino formal, mas eram realizadas no contraturno, ou seja, não eram articuladas com as atividades ditas escolares, que aconteciam nas escolas-classe, em um turno, e sim ocorriam na escola-parque, no turno contrário como atividades complementares. Essa diferenciação aponta para uma concepção de educação integral em que a formação completa não é vista integradamente.

O projeto, popular e voltado para a inclusão social, não teve, entretanto, seguimento pelos governos seguintes, vindo a ser mesmo abandonado em suas propostas iniciais. Fechado pelo regime na Ditadura Militar (1964-1985), o Centro foi reinaugurado em 2002 e segue como escola ofertando currículo diversificado.

### 3.2.2 Centros Integrados de Educação Pública de Darcy Ribeiro

Darcy Ribeiro (1922-1997) foi um sociólogo e intelectual que junto com Anísio Teixeira e outros importantes educadores brasileiros, organizaram na década de 1960 um sistema educacional bastante robusto para Brasília, no qual constava, como estratégia, um plano e um modelo de educação integral para a Educação Básica, importantes marcos na discussão de uma agenda pública de educação para todos os brasileiros. Segundo Helena Bomeny (2009, p.114) Darcy Ribeiro acreditava que “A escola pública, aberta a todos, em tempo integral, era a receita para iniciar as crianças nos códigos de sociabilidade, tratamento, relacionamento e preparo para a vida em sociedade.”

O referido plano, elaborado sob o título “Plano de Construções Escolares de Brasília” (1961, p.195-198) tinha a proposta de estabelecer uma escola referência para o país, inspirada no modelo dos CECR de Salvador. O nome da instituição era Centro de Educação Elementar, pioneiro entre as iniciativas na capital, era formado por diversos prédios escolares, que abrigavam jardim de infância, escolas-classe e uma escola-parque, com a mesma proposta de integração e diversificação curricular. Contudo a experiência não teve continuidade nos termos propostos, por razões de natureza ideológica, e, principalmente, por razões de ordem econômica. Assim, os objetivos da Escola Parque foram reduzidos, como também a generalização desse tipo de instituição no âmbito da nova Capital não se consumou.

Darcy Ribeiro foi vice-governador do governo de Leonel Brizola, pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), entre 1983 e 1987, na época desenvolveu, junto a uma Comissão Coordenadora de Educação e Cultura, integrada pelas Secretarias de Educação do Estado e do Município, e pelo Reitor da UERJ, o Programa Especial de Educação (PEE). O PEE emergiu em 1983 com a expectativa de responder aos problemas educacionais da época, entre os quais, conforme Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 1991, p. 64), “[...] democratizar a escola [...] e atenuar as diferenças de possibilidades sociais”. O Programa tinha o “objetivo de implantar uma proposta de educação pública em tempo integral para o ensino fundamental em 500 unidades escolares”. Nesse sentido:

Para dar conta disso, o Governo se propõe várias metas, das quais as seguintes dizem respeito mais diretamente à questão que nos interessa: garantia mínima de cinco horas de permanência na escola; promoção de cursos de reciclagem para os professores; produção do material didático destinado à alfabetização e à 5ª série; oferecimento de, no mínimo, uma refeição diária completa aos alunos das escolas públicas; fornecimento de material didático aos alunos necessitados; fornecimento de assistência médico-odontológica aos alunos, nas próprias escolas; construção de

quinhentos CIEPs até março de 1987; criação de um programa de Educação Juvenil no horário noturno;[...] (PARO, 1988, p.19).

O Centro Integrado de Educação Pública (CIEPs) foi criado com a proposta de ser Escola de Tempo Integral, com vistas à democratização da escola e inclusão social, e surgiu no âmbito do Programa Especial de Educação (PEE). Idealizado por Darcy Ribeiro, nos anos de 1980, a partir das experiências de Salvador e Brasília, (re)inaugura um novo ciclo na história da educação brasileira.

Durante os dois mandatos do então governador Leonel Brizola (PDT), foram criados, no Rio de Janeiro, aproximadamente 500 prédios escolares que respondiam a uma estrutura denominada “Escola Integral em horário integral”, recebendo até mil estudantes por unidade. Projetados pelo arquiteto Oscar Niemeyer, os CIEPs atendiam crianças e adolescentes em turnos estendidos e buscavam oferecer, além das atividades pedagógicas tradicionais, outras possibilidades educativas, recreativas e culturais e amparo assistencial, como atenção básica à saúde e alimentação completa aos estudantes.

### **Relação Educativa**

Na proposta do CIEP o que se pretendia era tornar a instituição uma “Escola-casa”, na qual os alunos tivessem seus direitos garantidos e que os fatores pelos quais os alunos abandonam a escola fossem superados por meio de programas de alimentação, subsídios aos pais e atendimento médico-odontológico, desta forma teriam melhores condições para aprender.

O discurso oficial considerava que o fracasso decorria de que a escola não conferia um tratamento diferenciado às crianças oriundas dos segmentos de baixa renda, tratando igualmente crianças socialmente desiguais “a escola privilegia o aluno já privilegiado e discrimina crianças que renderiam muito mais se fossem tratadas a partir de suas próprias características” (RIBEIRO, 1986, p.34).

O Relatório Geral 1984/87 dizia que os CIEPs deveriam desenvolver uma educação voltada para os interesses populares (Rio de Janeiro, 1987). Paro [*et al*] (1988) esclarecem que o documento não define o que seriam esses interesses mas explica que:

[...] tomando por base apenas os interesses das classes populares pela educação escolar, o documento sugere que este seja atendido mediante “uma proposta educacional, elaborada a partir de um conhecimento pedagógico acumulado” (também não explicitado), “[que] esteja em contínuo processo de reconstrução, a partir de uma relação teoria-prática.” (PARO, 1988, p. 28).

O animador cultural tinha a função, nas palavras da Coordenadoria da Consultoria Pedagógica de Treinamento (CPT), “resgatar a cultura local, levar a comunidade para dentro da escola, integrar aluno, comunidade e professor”. Segundo PARO [*et al*] nos CIEPs a cultura era percebida também como fator de integração cultural entre a escola e a comunidade e “[...] essa integração se dá mediante a interpenetração das duas esferas, mediada pelo trabalho pedagógico e pelas manifestações culturais e artísticas da comunidade”.

Aos professores de linguagens, raciocínio e das diferentes disciplinas recomendava-se que tomasse como ponto de partida o aluno e sua vivência e colocasse, “[...] como ponto de chegada, o domínio, por parte deste, de formas de expressão, de raciocínio, de afetividade, e de relações interpessoais próprias da cultura letrada e dos padrões de comportamento socialmente aceitos.” (PARO, 1988, p.29). E em relação aos conteúdos e a articulação entre eles, o discurso era:

Definidos os conhecimentos a serem transmitidos, a questão que se coloca, segundo a CPT, é de articulá-los. Essa articulação não deveria se dar pelos conteúdos, mas pela “formas de produzir este conteúdo, (pela) lógica que estrutura a construção e apropriação do saber que se quer ver socializado” (Rio de Janeiro, 1987). Partindo do pressuposto de que essa articulação se dá na prática e implica a ampliação da linguagem que o indivíduo domina e a aquisição de novas linguagens, a CPT enfatiza que a língua deve ser assumida “como o elo integrador do trabalho interdisciplinar realizado na escola.” (PARO [*et al*], 1988 p. 30).

Os idealizadores do CIEP consideravam necessário que os professores também permanecessem em tempo integral na escola como os alunos, para que desta forma os professor se tornasse integral, não tendo separação entre horário de aula e horário de atividades. Segundo PARO no entender dos técnicos da CPT era preciso que não houvesse essa separação de professores que trabalham na sala de aula e os outros que trabalham nas atividades como Artes, Música, Educação Física, etc. Em relação as questões de poder e hierarquia no discurso oficial a proposta era que essas relações fossem democratizadas, de modo a viabilizar a participação das diferentes categorias profissionais, dos alunos e da comunidade nas decisões e gestão da escola, adotando a postura de permanente debate sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola a fim de melhorá-las.

### **Elementos de Mediação/ Recursos Didáticos**

A organização dos CIEPs funcionava seguindo duas estruturas: a CPT (Consultoria Pedagógica de Treinamento) em um nível mais amplo e exterior a cada CIEP e a Equipe

Interdisciplinar, em nível restrito, que era organizada em cada CIEP. A CPT era considerada a “Equipe Central” e tinha a função de formular as diretrizes e proposições pedagógicas gerais que orientariam as práticas dos profissionais dos CIEPs. Porém segundo Paro (1988) a Coordenadoria da CPT dava autonomia para as adaptações do trabalho nos CIEPs. Como explica:

Segundo informações da Coordenadoria da CPT, os CIEPs, individualmente, são estimulados a adaptarem as orientações gerais a sua realidade específica, mesmo porque, ainda que esse estímulo não fizesse parte das preocupações da Consultoria Pedagógica de Treinamento, provavelmente as adaptações ocorreriam pela pressão da própria realidade. Este fato levou a Coordenadoria da Equipe Central a afirmar, várias vezes, que ‘cada CIEP é um CIEP’ (PARO, 1988, p.32).

A Equipe Interdisciplinar dos CIEPs era formada por: Diretor Geral e Adjunto, professor orientador, professor regente, professor regente (ed. juvenil), professor de Educação Física, bibliotecário, animador cultural, agente administrativo, datilógrafo, encarregado, zelador, merendeira, servente, mãe social, médico, odontólogo, enfermeiro, auxiliar de enfermagem e atendente de odontologia. No trabalho desenvolvido pela equipe estava o planejamento anual realizado no início do ano letivo, no qual era organizado um cronograma das atividades a serem desenvolvidas.

Nos CIEPs estava previsto o atendimento a adolescentes e jovens entre 15 e 20 anos de idade, para cursos de alfabetização, em horário noturno, organizados em turmas (de 10 a 15 alunos). A leitura, a escrita e as operações com números eram metas básicas para esses cursos. Atividades esportivas e culturais também eram estimuladas. Os CIEPs também acolhiam menores pobres da comunidade, meninos e meninas de 7 a 14 anos, que viviam nas ruas; estes moravam nos CIEPs (alunos residentes) e ficavam aos cuidados de casais sociais que os acompanhavam e orientavam com vistas a sua integração às atividades escolares.

A rotina escolar dos CIEPs era condicionada a horários, controle do tempo de aprendizado e a momentos para cuidados com a higiene, com a boa saúde e com a alimentação. O horário escolar previa uma grande movimentação dos alunos e um intenso rodízio entre as atividades na escola. O projeto original previa uma jornada escolar de oito horas diárias, viabilizando a escola de tempo integral, divididas em disciplinas de núcleo comum e atividades de educação física, educação artística, sala de leitura e técnicas comerciais. Os CIEPs contavam com 12, 16 até 25 turmas em tempo integral, resultando numa grande concentração de alunos em um único turno. Para trabalhar com esse grande número de alunos, e tornar viável a oferta das atividades diversificadas do currículo, era

preciso implantar um sistema de rodízio que viabilizava a passagem dos alunos por todas as aulas.

Darcy Ribeiro acreditava que o aprendizado e o conhecimento não aconteciam apenas dentro da sala de aula, por isso incentivava a utilização de todos os espaços escolares. Segundo o Plano de Estudo Básico dos CIEPs, para Darcy Ribeiro a construção e sistematização do conhecimento não se dava somente dentro da sala de aula, mas em todos os espaços da Unidade – quadra de esporte, a biblioteca, as salas de Estudo Dirigido e Videoeducação e os espaços culturais que deveriam ser trabalhados pedagogicamente pelos professores e todos os profissionais envolvidos no processo de escolarização dos alunos.

Portanto, quando Ribeiro (1986) orienta os locais de trabalho para os animadores culturais, cita que a concepção arquitetônica dos CIEPs oferecia grande número de opções: “[...] do refeitório ao ginásio de esportes, do auditório ao pátio, passando pelos corredores, é possível encontrar espaços adequados para eventos como exposições, shows, bandas, filmes, apresentação de vídeos” (RIBEIRO, 1986, p. 135).

No caso dos CIEPs foram firmados horários na rotina escolar para banho, escovação dentária, consultas médicas, acompanhamento nutricional da alimentação e incentivo à prática esportiva. De acordo com o Relatório da Equipe Técnico-Pedagógica no CIEP os horários das refeições e higiene corporal eram executados em sistema de rodízio. Eram três turnos de refeições e higiene corporal devido ao número de turmas e espaço disponível nos refeitórios e banheiros.

Para o banho e higiene eram utilizados os dois banheiros do pavimento inferior e os dois banheiros do pavimento superior. As turmas se revezavam uma de cada vez em cada banheiro. Para essa atividade era necessário uma professora e uma servente. Horário de banho – 14:00 às 15:50, sendo 30 minutos para cada turma. Horário da higiene – 15 minutos para cada turma após o almoço e após o jantar. No pré-escolar tanto o banho como a higiene dentária tinham caráter educacional. A professora orientava as crianças sobre como se banhar e a maneira correta de escovar os dentes.

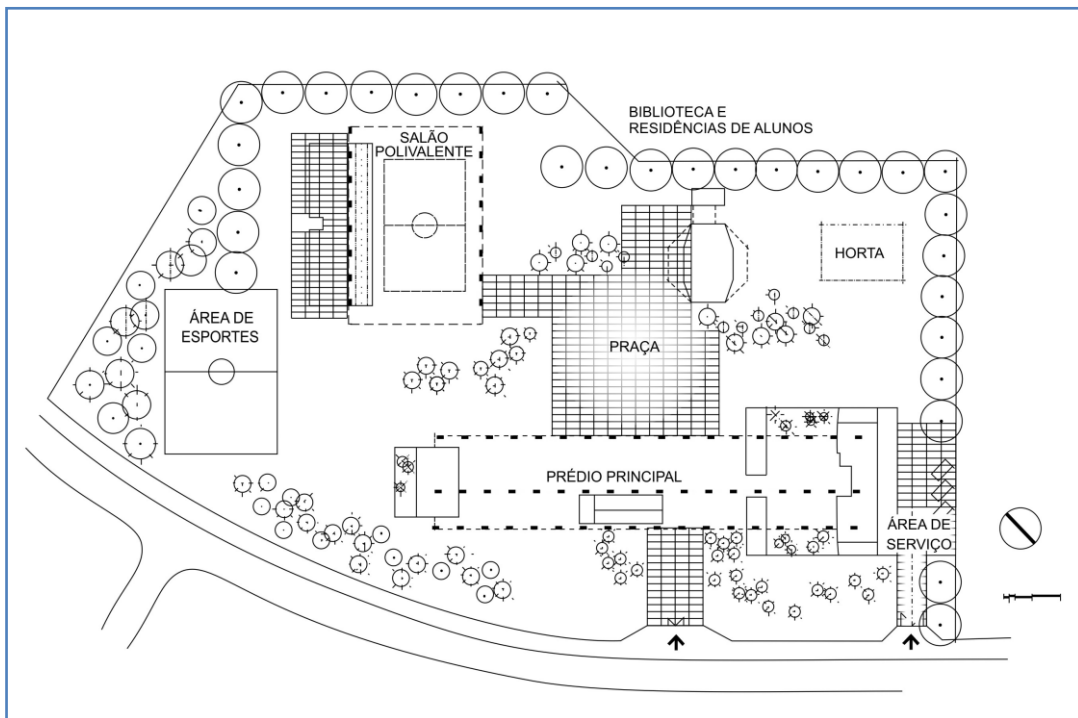
A participação da comunidade no projeto dos CIEPs pode ser vista na figura do animador cultural, na utilização do ginásio nos finais de semana para a prática do lazer com acompanhamento dos professores de Educação Física, na marcação de consultas no Centro Médico e no acesso ao acervo da Biblioteca dos CIEPs.



## Espaço Físico

Os CIEPs foram elaborados pelo arquiteto Oscar Niemeyer. Com a orientação que o projeto fosse de uma escola cujo espaço comportasse o atendimento em tempo integral, com baixos custos e montagem acelerada. O projeto arquitetônico dos CIEPs era composto por três construções separadas: o prédio principal, o ginásio e a biblioteca.

### Imagem 2 : Projeto Arquitetônico Padrão dos CIEPs.

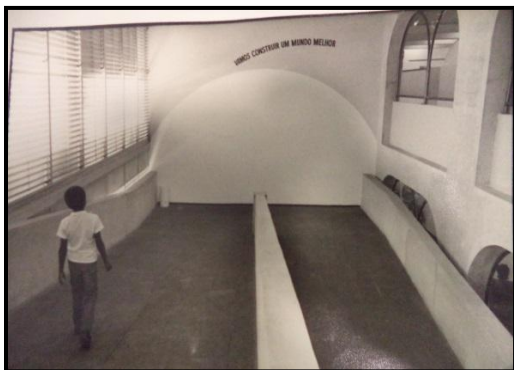


Fonte: SANTOS, 2014, p.58

O prédio principal foi estruturado para receber uma grande quantidade de alunos. Pretendia-se atender nos CIEPs até 600 alunos num único turno, permitindo a livre circulação das turmas por toda a unidade nas largas rampas centrais que ligavam os pavimentos e nos longos corredores. As salas de aula foram projetadas com paredes baixas, sem alcançar o teto. Pois segundo defendia Darcy Ribeiro as divisórias baixas da sala de aula eram recomendadas exatamente porque, ao contrário do que era dito, forçavam as professoras a não gritarem. Se o fizessem seriam ouvidas em toda escola.

Não havia nas salas de aula mesas unitárias, para apenas um aluno. Essa organização poderia variar de dois alunos para quatro alunos. As mesas utilizadas nas salas de aula, na sala de informática e na do Projeto Estudo Dirigido foram idealizadas para o trabalho em duplas ou em grupo, e indicavam que a arrumação da sala poderia variar em função do tipo de turma, da matéria aplicada e da metodologia adotada.

**Imagem 3 - Rampa central de acesso entre os pavimentos edifício central**



Fonte: Arquivo Fundação Darcy Ribeiro

**Imagem4 – Divisória baixa na sala do CIEP**



Fonte: Arquivo Fundação Darcy Ribeiro

O refeitório localizava-se no pavimento térreo, possuía uma cozinha com capacidade de produzir quatro refeições (desjejum, almoço, lanche e jantar) para até 1000 pessoas. As mesas do refeitório eram longas com aproximadamente 10 cadeiras de cada lado, com capacidade para até 200 pessoas sentadas.

**Imagem 5 – Disposição das mesas na sala de aula do CIEP**



Fonte: Arquivo Fundação Darcy Ribeiro

**Imagem 6 – Mesas do refeitório**



Fonte: Arquivo Fundação Darcy Ribeiro

O ginásio, chamado de Salão Polivalente, era coberto, com arquibancada, dois vestiários (masculinos e femininos) e um depósito para guardar materiais. Nesse Salão Polivalente aconteciam as aulas de Educação Física, e também poderia receber os espetáculos teatrais, os shows de música, a roda de capoeira ou as festas, organizado pelos animadores culturais. As aulas de Educação Física e animação cultural tinham um espaço exclusivo para as suas atividades e ocupavam três tempos por semana no currículo dos CIEPs.

A Biblioteca e as salas de Estudo Dirigido eram espaços destinados à leitura e à apropriação da linguagem. Nos documentos do PEE a biblioteca deveria ser um ambiente claro e alegre, visando estimular a criatividade e o hábito de leitura. Darcy definia a Biblioteca dos CIEPs como “moderna e bem equipada” e “como reflexo de uma tendência

educacional que vê leitura não como atividade estanque, mas complementar, com vistas à boa formação do aluno”, contando mais de 1000 títulos entre eles os clássicos universais, enciclopédias, dicionários, obras da literatura contemporânea, nacionais e estrangeiras. No andar superior a Biblioteca tinha uma residência para alojar até doze crianças (meninos e meninas), que poderiam morar na escola em caso de necessidade.

**Imagem 7: Quadra de Esportes**



Fonte: <http://acropolemg.blogspot.com.br/2014/08/parabens-ciep-280.html>

**Imagem 8: Prédio de um CIEP**



Fonte: <http://arquiguia.com/obra/centros-integrados-de-educacao-publica-cieps/?lang=ptbr>

Em cada CIEP, existia uma unidade pré-planejada chamada Núcleo da Saúde para prestar atenção primária à saúde das crianças, adolescentes do Programa de Educação Juvenil, familiares dos alunos e moradores da comunidade, composta por um consultório odontológico, consultório de enfermagem e um consultório médico, montados e equipados de forma a oferecer assistência primária de qualidade e tratamento odontológico completo.

Os CIEPs tinham projetos sociais, culturais e esportivos, além de prestar assistência médica e higiênica. Teixeira (1995) definiu o projeto do CIEP como “um espaço privilegiado com ambientes amplos e específicos para cada atividade, o que é perfeito, quando o objetivo é alcançar o atendimento às crianças das classes desfavorecidas, oferecendo-lhe a oportunidade de se introduzir no domínio do código culto valorizando o seu espaço social e pessoal” (TEIXEIRA, 1995, p. 95).

Na relação da Educação Física como conteúdo integrante na proposta de formação integral, pode-se observar que ao projetar nos Cieps espaços mais articulados. Darcy Ribeiro procurou promover maior integração entre todas as atividades educativas desenvolvidas na escola, entendendo a Educação Física como importante componente curricular na formação do aluno. Percebe-se que a disciplina Educação Física e as demais práticas corporais foram valorizadas com uma carga horária maior e com coordenações especializadas para garantir uma organização e planejamento de atividades de cunho desportivo.

A mudança de governo no estado do Rio de Janeiro afetou diretamente no funcionamento dos CIEPs. Foram assinados decretos que modificaram a proposta organizacional de tempo integral, dentre essas mudanças estava a demissão de profissionais que atendiam as turmas, a redução do quantitativo de professores da Sala de Leitura, a falta de rigidez na separação de turnos. Com a demissão de todos os professores bolsistas e, logo em seguida, os servidores cooperativados como: merendeiras, serventes, auxiliares de Biblioteca e Consultório Médico, o programa se desestruturou. Também foi retirada a merenda escolar (almoço), o que inviabilizou totalmente o horário integral (PEREIRA, 2008, p. 76).

### **3.1.3 CIACs/CAICs e as ações integradas para a formação integral**

Os Centros Integrados de Apoio a Criança, CIACs, foram instituídos em 1991 pelo governo federal de Fernando Collor de Mello (1990- 1992) como parte do “Projeto Minha Gente”. Projeto esse concebido como um “[...] esforço racional para promover o bem-estar da criança e do adolescente, conferindo a mais absoluta prioridade aos seus direitos, a sua sobrevivência, à sua proteção e ao seu desenvolvimento” (BRASÍLIA, 1992, p.02). Entre seus compromissos básicos estava o desenvolvimento de ações múltiplas, a serem realizadas por diferentes setores sociais e o atendimento integral à criança e ao adolescente de uma determinada comunidade, como descrito no documento oficial “Projeto Minha Gente: Informações Básicas sobre o Projeto”:

A atenção integral à criança e ao adolescente - objetivo do Projeto ‘MINHA GENTE’ - envolve a prestação de um elenco de serviços no âmbito dos Centros Integrados de Apoio a Criança - CIACs, a serem implantados pelo Governo Federal, que compreendem: (Proteção Especial a Criança e à Família; ii) Promoção da Saúde da Criança e do Adolescente; iii) Creche e Educação Pré-escolar; iv) Educação Escolar; v) Esportes; vi) Cultura; vii) Educação para o Trabalho; viii) Alimentação; ix) Suporte Tecnológico; e Gestão. (BRASÍLIA, 1992, p. 02).

Inspirados no modelo dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) de Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro, os CIACs tinham o objetivo de prover a atenção à criança e ao adolescente, envolvendo a educação fundamental em tempo integral, programas de assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho, entre outros. O CIAC era para os idealizadores do programa “[...] a forma mais apropriada de atender a exigência do Projeto quanto à integração espacial dos serviços, oferecendo condições ideais para a melhor consecução da atenção integral.” (BRASÍLIA, 1992, p. 02).

O Projeto previa a construção de espaços físicos que concentrassem os serviços assistenciais e educacionais em diferentes Estados da Federação. Os serviços seriam desenvolvidos por programas através de um trabalho integrador. Entre os Programas dos CIACs estava previsto o funcionamento de um “Programa Escolar” que teria a mesma representatividade dos demais programas (BRASILIA, 1992, p. 78-79).

O Projeto Minha Gente com o intuito de cumprir a finalidade de promover ações integradas de educação, saúde, assistência, promoção social a criança e ao adolescente e a sua integração na comunidade, desenvolvia nos CIACs diferentes programas e ações, destacando aqui os programa 3, 4, e 5:

#### PROGRAMA 03

3. Creche e Educação Pré-Escolar, desenvolvido do no Núcleo de Atenção Integral a Criança, através dos Subprogramas Creche, Pré-Escola e Outros Serviços, o programa presta atendimento a 535 crianças de 0 a 6 anos, em funções de guarda, cuidados de higiene, alimentação, estimulação Psicopedagógica e desenvolvimento físico-sensorio-motor -intelectual e afetivo.

#### PROGRAMA 04

4. Educação Escolar, desenvolvido na escola do CIAC. Compreende os subprogramas educação Escolar Ensino Fundamental. Ciclo Inicial e Final, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. Abrangendo um total de cerca de 2.000 alunos em regime de tempo integral. O programa visa ao atendimento a clientela na seguinte proporção temporal: 50% em atividades curriculares/sala de aula. 25% em atividades complementares/salas especiais, laboratórios e outras dependências e 25% em atividades de integração/outras programas. Oferta de ensino fundamental - ciclos inicial e final - a crianças, adolescentes, jovens e adultos, a partir de currículo aberto, flexível e integrado que privilegie as atividades nucleares (conteúdos mínimos obrigatórios), as complementares (complementação curricular por meio de exercícios, oficinas e laboratórios pedagógicos diferenciados, configurados conceitualmente como "artes práticas") e as de integração (exercício da articulação dos conteúdos dos diversos Subprogramas).

#### PROGRAMA 05

3. Esportes, desenvolvido no Núcleo de Esportes e tendo como Subprogramas Escola e Comunidade. pretende garantir - a população atendida pelo CIAC (Escola e Comunidade. num total de Cifre\* de 4.240 clientes - a prática de atividades esportivas, esporte como lazer. lazer o outras, integrando-as . de forma equilibrada, as demais atividades curriculares e comunitárias. (BRASÍLIA, 1992, p.10-11).

A Secretaria de Projetos Especiais da Presidência da República coordenava inicialmente o programa e, com a extinção dessa secretaria, o Ministério da Educação e do Desporto assumiu as ações do projeto e criou, em 1992, a Secretaria de Projetos Educacionais Especiais para dar continuidade ao programa, introduzindo algumas modificações em sua

concepção e mudando sua denominação para Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA).

Os CAICs, coordenados pelo PRONAICA, pressupunham, em termos de gestão, a parceria entre Governo Federal, Estados, Municípios e a iniciativa privada. O Governo Federal responsabilizou-se pela construção, sendo a manutenção dos CAICs e o quadro de pessoal responsabilidade dos Estados, Municípios e iniciativa privada. O programa continuou adotando o atendimento integral à criança como forma alternativa para o desenvolvimento dessa população, admitindo, no entanto, que tal atendimento pode ser dado em instalações especialmente construídas ou adaptadas, conforme Art 2º do Decreto nº 1.056, de 11 de fevereiro de 1994 que regulamentava o PRONAICA. .

Quanto ao financiamento, o Pronaica era compartilhado entre o governo federal (construção dos CAIC's), os Estados (recursos humanos) e municípios (aquisição do terreno e manutenção) (Freitas; Galter, 2007, p. 131).

### **Relação Educativa**

O Programa enfatizou, inicialmente, a implantação de bases físicas ideais para a articulação dos serviços, os CAICs; porém a prioridade do programa concentrou-se na disseminação da Filosofia da Atenção Integral.

Na denominação adotada pelo Projeto Minha Gente (CIAC), destacava-se a característica arquitetônica do centro integrado. Com o nome Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC), a tônica desloca-se para o atendimento integral, que “[...] requer a adoção de pedagogia própria independente do espaço físico a ser utilizado”. (SOBRINHO e PARENTE, 1995, p. 10).

Segundo Sobrinho e Parente (1995) essa filosofia da educação integral visava garantir o atendimento integral à criança e ao adolescente, a intersetorialidade e a participação comunitária, ou seja, a atenção integral entendida como "co-responsabilidade do Estado, da sociedade e da família e consubstanciada na integração de ações e serviços voltados para o atendimento das necessidades de desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, psíquico, intelectual e de socialização" (SOBRINHO e PARENTE, 1995, p. 9).

Os autores esclarecem em seu estudo, “CAIC: SOLUÇÃO OU PROBLEMA?” (1995, p.7), que o objetivo do programa era a superação dos problemas enfrentados por grande parcela da população infantil carente, na faixa etária de zero aos 14 anos, buscando garantir-lhes seus direitos fundamentais e seu desenvolvimento integral, com vistas ao seu preparo consciente para o exercício da cidadania.

O programa considerava os recursos humanos o vetor principal para a efetiva integração e a qualidade dos serviços. Como se tratava de um conjunto de ações a serem desenvolvidas de forma integrada e a partir de pedagogia própria, todos os profissionais eram treinados, desde o professor ao auxiliar administrativo, passando pelo médico, o psicólogo, o assistente social, o nutricionista e o cozinheiro, para que as diretrizes de integração e qualidade dos serviços fossem alcançadas. (SOBRINHO e PARENTE, 1995, p. 12).

Entre os Programas dos CIACs estava previsto o funcionamento de um “Programa Escolar” que teria a mesma representatividade dos demais programas (BRASIL, 1992, p. 78-79), o que conduzia a compreensão de que para aquela proposta a educação escolar não tinha uma centralidade, mas fazia parte do conjunto das ações integradas que seriam desenvolvidas, constituindo-se essas, em ponto fulcral nas finalidades da instituição, com vistas à atenção integral.

A proposta pedagógica da escola em tempo integral de acordo com as “Diretrizes gerais e recomendações” fixadas em novembro de 1991 seria elaborada pelas unidades as quais fariam a escolha da concepção a ser adotada, salvo a observância ao “respeito” à condição “humana e social” das crianças. Indicavam também, um currículo básico, cauteloso aos “modismos” que segundo as diretrizes, provocavam um acúmulo de conteúdos, na maioria das vezes não trabalhados (BRASIL, 1991, p. 25767).

Ferretti (1992) ao analisar o Projeto na fase de implantação destacou:

No que diz respeito ao Programa de Educação Escolar, o que ressalta no Projeto é algo que já tem sido objeto de várias considerações dos educadores: a ausência de um projeto pedagógico [...] Afora a proposição da escola de 1º grau em regime de tempo integral o Projeto nada mais sugere. A esta proposição se reduz a “inovação” educacional. Mas ela também nada diz, neste particular [...] (FERRETTI, 1992, p. 72).

O “Programa Escolar”, dessa forma, dispunha de uma apregoada autonomia para consecução da proposta pedagógica, porém, no limite de observância às finalidades macro, em um processo que ao mesmo tempo em que descentralizava as decisões, centralizava no intuito maior.

A menção à escola de 1º grau em tempo integral foi evidenciada nos primeiros Decretos que dispunham sobre os encaminhamentos para implantação do Projeto, havendo substituição nos subsequentes por “ensino fundamental” a exemplo de Decreto datado de fevereiro de 1992 (BRASIL, 1992). Algumas referências ao tempo integral, no entanto,

permaneceram no documento “Concepção Geral do Projeto Minha Gente”. Os objetivos da escola em tempo integral nos Centros de Educação segundo Freitas e Galter era:

Ao manter as crianças envolvidas o dia todo nos CAIC's, o projeto tinha dois objetivos: primeiramente, oferecer àquelas famílias marginalizadas pela estrutura econômica, condições mínimas para que seus filhos frequentassem a escola, onde lhes era oferecido o que a sua família não teria condições de proporcionar: comida, vestuário (uniforme), assistência médico-odontológica, etc. Em segundo lugar, evitar que essas crianças se lançassem precocemente no mercado de trabalho (sub-empregos). Os dois objetivos unificaram-se na tentativa de diminuir o índice de evasão e repetência escolar, sem, no entanto, considerarem os motivos que realmente levavam essas famílias a se tornarem marginalizadas pela sociedade. (FREITAS e GALTER, 2007, p.131).

### **Elementos de Mediação/ Recursos Didáticos**

Segundo o Decreto nº 1.056 que regulamenta a legislação do PRONAICA, em seu art. 9º, os planos anuais e plurianuais do Pronaica deveriam obedecer ao conteúdo básico da pedagogia de atenção integral. A estrutura programática estava dividida em subprogramas que integravam ações de natureza finalística e instrumental. Os subprogramas de natureza finalística eram:

- a) proteção especial à família;
- b) promoção da saúde da criança e do adolescente;
- c) creche e educação pré-escolar;
- d) educação escolar de 1º grau;
- e) esporte e lazer;
- f) cultura;
- g) educação para o trabalho;
- h) alimentação. (BRASÍLIA, 1994, p.2).

Os subprogramas de natureza instrumental destinados a subsidiar e facilitar a execução de suas ações eram:

- a) participação comunitária;
- b) suporte tecnológico; e
- c) modernização da gestão. (BRASÍLIA, 1994, p.2 e 3).

O programa proclamava ações “inovadoras” através da prática da “atenção integral”. A atenção estaria vinculada à melhoria das condições de vida da população alvo e exigiria uma permanência entre os tempos de maneira a tornar-se prática de todo e qualquer serviço social prestado às crianças, adolescentes e familiares (BRASIL, 1992, p. 8-13).

Ferretti (1992) afirmava que a educação escolar não era o foco central do projeto, mas apenas [...] um dos nove Programas Setoriais que compõem o conteúdo programático de um



projeto educativo mais amplo, baseado no pressuposto de que a "educação como processo, supera os limites da escola tradicional." Segundo o autor educação na concepção do projeto era que "O conceito de escola não pode ser confundido com o de educação. A escola deve ser entendida apenas como um dos agentes educativos. A abrangência da educação compreende, de fato, a inter-relação de três agentes: família, comunidade e escola" (FERRETI, 1992, p.67).

O projeto partia do pressuposto de que pouco poderia ser conseguido, se não houvesse intenso engajamento dos recursos humanos. Por isto, sugeria que estes fossem mobilizados "em torno [de seu] caráter inovador [...] e da ideia de missão a ser cumprida em condições excepcionais" (BRASÍLIA, 1992, p.45), devendo ser recrutados, preferivelmente, junto à população local, sob os pressupostos de "melhor conhecimento da realidade" e de "maior comprometimento com a natureza dos serviços a serem prestados" (p.45). O recrutamento deve prever a incorporação de profissionais de diferentes níveis de formação, levando em conta, no entanto, as condições locais, dado "que muitos dos serviços podem ser orientados por pessoal menos qualificado, em termos de titulação, mas com grande potencial de trabalho e dedicação" (p.46).

Para organização do tempo no "Programa Escolar", o documento indicava que fosse aquele potencial, ao desenvolvimento das atividades no conjunto dos Programas e recomendava flexibilidade para tanto, apontando a abrangência dos trabalhos realizados nos espaços sociais: "formal" o momento de estudo de conteúdos correspondentes às disciplinas curriculares, "menos formal" em laboratórios e oficinas e "próximo da informalidade" correspondente àqueles trabalhos em interconexão com os programas, entre eles o da cultura e o de esporte (BRASIL, 1992, p. 88-93).

No regime de tempo integral nas unidades dos CAICs recomendava-se articular o trabalho das disciplinas curriculares às atividades complementares da escola e demais atividades do Centro, principalmente, as do "Programa de Cultura" e de "Esportes" que, conforme Dutra e Almeida (2012, p.13), "Constituiu-se esta, a abrangência das ações para o tempo integral no referido período." Dados do Censo na ocasião registraram uma carga horária de permanência dos estudantes na escola de até nove horas (INEP, 1999).

Ferretti (1992, p. 68) esclarece que o programa de Creche e Pré-escola, era destinado a todas as crianças com menos de seis anos de idade, caracterizando-se segundo o autor como uma "[...] extensão do ambiente familiar com atendimento às crianças de três meses a seis anos, com jornada de quatro a oito horas". Proporcionando ações básicas de saúde, alimentação e atividades de estimulação. E a operacionalização era do planejamento participativo com enfoque interdisciplinar e articulação com a comunidade.

De acordo com o projeto dos CAICs, a educação escolar é um "importante eixo das mediações entre conhecimento, mudança social, desenvolvimento e exercício da cidadania", não devendo ser entendida como de "caráter compensatório das desigualdades sociais e carências das populações empobrecidas e marginalizadas", mas, ao contrário, como uma proposta que "[...] privilegia a idéia da igualdade de oportunidades, para que cada qual se desenvolva segundo suas especificidades" (BRASIL, 1992, p.53).

A escola, no entender da proposta do programa, poderia ser comunitária pelas formas de propriedade, de gestão e de envolvimento, mas não pelo conteúdo, que transcende a comunidade. Isto porque segundo os documentos oficiais do programa "[...] a escola tem suas competências básicas definidas para promover o processo de aprendizagem, cabendo-lhe a definição de métodos de trabalho e de ensino adequados, de modo a atender aos conteúdos educacionais nacionais e às especificidades regionais e locais" (SOBRINHO e PARENTE, 1995, p. 18).

### **Espaço Físico**

O Projeto previa a construção de espaços físicos que concentrassem os serviços assistenciais e educacionais em diferentes Estados da Federação. Os serviços seriam desenvolvidos por programas, através de um trabalho integrador.

No documento oficial "Projeto Minha Gente: Informações Básicas sobre o Projeto" apresenta-se o CIAC como a forma mais apropriada de atender a exigência do Projeto quanto à integração espacial dos serviços, oferecendo condições ideais para a melhor consecução da atenção integral. E especifica a seguinte proposta:

O conjunto arquitetônico de cada CIAC é composto por prédios interligados por passarelas cobertas, praticamente situado no nível térreo, e prevê amplas áreas livres, cobertas e descobertas, segundo a concepção de se criar um espaço físico integrado e flexível, compatível com a idéia de sua utilização simultânea para as diversas atividades.(BRASÍLIA, 1992, p.2).

Ainda segundo orientação do programa, a construção dos centros integrados de atenção à criança é concebida como a última alternativa para o atendimento integral, "devendo ser adotada somente quando indispensável". Da previsão inicial de cinco mil unidades a serem construídas, apenas quatrocentos e quarenta e quatro foram concluídas, sendo considerado como causa principal, para não continuidade das construções, o alto custo das obras. (BRASIL, 1997, p. 18082-18083).

Proposta do Governo para a estrutura física dos CIAC:

### Imagem 9: Proposta de Gestão e Planejamento para Creche e Educação Pré Escolar do CIAC

<b>PROGRAMA 3: CRECHE E EDUCAÇÃO <u>PRE-ESCOLAR</u></b>	
<b>UNIDADE TIPICA</b>	
<b>CLIENTELA</b>	- FIXA: 533
	- Capacidade de atendimento simultâneo: 310
	. Creche - 30 . Maternal - 15 . Jardim (por turno)
	- 120 e 60 (4 Salas de Aula)
	• Alunos de 5 e 6 anos terão tempo parcial em salas de aula e complementar nos programas: Esportes e Cultura.
	• Sala de apoio - 30
<b>DEPENDÊNCIAS</b>	- Núcleo de Atenção a Criança, constando de: 02 berçários.
	04 salas multi-uso, para Jardim de Infância, 01 sala de lactário, playground/pátio coberto, 01 sala de adulto, 01 sala de professor, sala de apoio. 01 sala de 01 lavanderia.
<b>Area - Coberta:</b>	880m <sup>2</sup>

Fonte: INEP “ Informações Básicas sobre o Projeto: Projeto Minha Gente”.

### Imagem 10: Proposta de Gestão e Planejamento para Educação Escolar do CIAC.

<b>PROGRAMA 4 - EDUCAÇÃO ESCOLAR</b>	
<b>UNIDADE TIPICA</b>	
<b>CLIENTELA</b>	- Fixa: cerca da 2000 alunos
	Capacidade de atendimento simultâneo:
	. diurno - 1260: 50% em salas de aula. com atividades nucleares; 25% em salas especiais, com atividades complementares 25% nos Programas Esportes e Cultura, com atividade de integração.
	noturno - 720 alunos: nas salas de aula. salas especiais e Programas Esportes e Cultura.
<b>DEPENDÊNCIAS</b>	- Núcleo de Educação Escolar, constando de: 13 salas de aula. 05 sala de apoio (conversíveis em sala de aula).. 03 laboratórios (CFB. Língua). 02 salas de artes práticas. 01 depósito.
<b>Área</b>	- Coberta: 2.300m <sup>2</sup>
<b>UNIDADE OPCIONAL - EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>	
<b>CLIENTELA</b>	- Fixa: 74
	- Capacidade de atendimento simultâneo: 70
	. Oficina pedagógica: 28
	. Sala de recurso: 2
	. Sala de estipulação: 10
	• Sala de atendimento exclusivo: 30
<b>DEPENDÊNCIAS</b>	- Núcleo da Educação Escolar acrescido de: 02 salas ambientes, para iniciação ao trabalho/qualificação profissional. medindo 50m <sup>2</sup> . 01 sala para atividades de estimulação. com 30m <sup>2</sup> 01 SALA DE recursos :para deficiente auditivo. 01 salas de recursos para deficiente visual com 30m <sup>2</sup> CADA. 04 sala para atendimento exclusivo, medindo cada uma 25m <sup>2</sup> .
<b>ÁREA</b>	Coberto: 2?0m <sup>2</sup> .

Fonte: INEP “ Informações Básicas sobre o Projeto: Projeto Minha Gente”.

A estratégia básica do programa era a implantação gradativa da pedagogia da atenção integral nas escolas da rede oficial, estadual e municipal, constituída por diferentes modalidades que podem ser adotadas, concomitante ou separadamente, conforme as necessidades e disponibilidades locais, tais como:

- a) articulação e integração de serviços e experiências locais já existentes;
- b) adequação e melhoria de espaços físicos e equipamentos sociais disponíveis;
- c) construção de unidades de serviços especiais para a oferta da atenção integral, ou seja, os centros de atenção integral à criança — CAIC's (integração físico-espacial);
- d) administração participativa integrada; e
- e) financiamento compartilhado.

Ferreti (1992, p. 66) argumenta que os Centros de Educação CAICs assumiram uma função de escola “catalizadora” por conta das múltiplas funções sociais que assumiu. Questão essa também ressaltada pelo relatório do TCU e que anos depois registrou o quadro geral de funcionamento dessas instituições em nível nacional.

[...] considerando que os CAIC's possuem um alto custo de funcionamento que sobrecarrega o orçamento das prefeituras e governos estaduais a tendência é de que eles passem a funcionar cada vez mais como escolas convencionais, adotando eventualmente um ou outro programa. (BRASIL, 1997, p. 18089).

Barros (2008, p.56) afirma que, no Brasil, os poucos CAIC's em funcionamento, seu elevado custo, o tamanho e a complexidade de sua estrutura física e de serviços “[...] acarretam um ônus bastante significativo para os orçamentos das prefeituras.” Isso associado à descontinuidade das políticas públicas contribuiu para que muitos CAIC's fossem abandonados e outros diminuíram o tempo de atividades funcionando como escolas de tempo parcial e não de tempo integral como previa a proposta oficial, “[...] configurando-se como mais uma experiência de escola de tempo integral que não conseguiu apoio político e social para sua manutenção” (BARROS, 2008, p. 56).

### **3.2.4 Programa Mais Educação (PME): estratégia para ampliação da jornada escolar**

Com o intuito de garantir a implementação e continuidade das políticas educacionais, articular através de ações, metas e objetivos, os princípios norteadores da educação nacional formulados na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) foi sancionada, em 2001, a Lei nº 10.172 que aprovava o “Plano Nacional de Educação” (PNE/2001), o qual também assegurava que as escolas brasileiras, gradativamente,

atendessem os alunos em tempo integral. Dentre os objetivos e metas previstos para o ensino fundamental, o plano cita: “Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente” (BRASIL, 2001).

O Programa Mais Educação instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 foi criado como uma estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral. Era uma das ações e objetivos do Plano de Desenvolvimento em Educação (PDE 2007) que previa que a formação do estudante fosse feita, além da escola, com a participação da família e da comunidade.

Criado no governo Lula, o programa tinha como foco a ampliação da jornada escolar e reorganização curricular, visando um processo pedagógico que conecta áreas do saber à cidadania, ao meio ambiente, direitos humanos, cultura, artes, saúde e educação econômica. A proposta da Escola de Tempo Integral aumenta o tempo de permanência do aluno dobrando o turno, deixando um para as atividades escolares obrigatórias e outro para o desenvolvimento das atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos, incluindo: “Acompanhamento Pedagógico; 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” (BRASIL, 2010).

Segundo informações do Portal do MEC as atividades do PME tiveram início em 2008, com a participação de 1.380 escolas, em 55 municípios, nos 27 estados para beneficiar 386 mil estudantes, ampliando em 2009 para cinco mil escolas, em 126 municípios, de todos os estados e no Distrito Federal com o atendimento previsto a 1,5 milhão de estudantes, inscritos pelas redes de ensino, por meio de formulário eletrônico de captação de dados gerados pelo Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC). Em 2015 o Mais Educação alcançava quase 60 mil escolas nos 26 estados e Distrito Federal.

A adesão ao programa seguia alguns critérios estabelecidos no “Manual Operacional de Educação Integral” (BRASIL, 2010, p. 9): “Os municípios, estados e distrito federal, estarão aptos a participar mediante adesão ao Compromisso Plano de Metas Todos pela Educação assinado pelo distrito federal, estado ou município (Decreto nº 6094/07)”, que regulamenta o regime de colaboração entre a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, incluindo a participação das famílias e da comunidade, por meio de programas e ações em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. Após a adesão do município,

outros critérios estabeleçam a seleção das unidades escolares. Estes critérios de seleção das unidades escolares foram reformulados anualmente sendo possível observar alterações ocorridas em relação aos Manuais Operacionais de cada ano. Os critérios da última atualização, que estão no Manual de 2014, são:

- Escolas contempladas com PDDE/Educação Integral nos anos anteriores;
- Escolas estaduais, municipais e/ou distrital que foram contempladas com o PDE/Escola e que possuam o IDEB abaixo ou igual a 3,5 nos anos iniciais e/ou finais, IDEB anos iniciais < 4.6 e IDEB anos finais < 3.9, totalizando 23.833 novas escolas;
- Escolas localizadas em todos os municípios do País;
- Escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família.

O Programa Mais Educação estabeleceu os seguintes critérios para seleção das unidades escolares do campo em 2014:

- Municípios com 15% ou mais da população “não alfabetizados”;
- Municípios que apresentam 25% ou mais de pobreza rural;
- Municípios com 30% da população “rural”;
- Municípios com assentamento de 100 famílias ou mais;
- Municípios com escolas quilombolas e indígenas. (BRASIL, 2014, p. 17).

Também foram estabelecidos critérios para inscrever os estudantes no PME, recomendando que esses critérios fossem claros e transparentes para a gradativa implementação da ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral, garantindo que os estudantes inscritos no Programa Mais Educação tivessem, pelo menos, sete horas diárias, ou 35 horas semanais, de atividades. Dever-se-ia dar preferência para a participação no programa de:

- Estudantes que apresentam defasagem idade/ano;
- Estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos), onde existe maior saída espontânea de estudantes na transição para a 2ª fase;
- Estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão;
- Estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência;
- Estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família. (BRASIL, 2014, p.18).

O financiamento do PME era prestado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE que dava assistência financeira para implantação dos programas de ampliação do tempo escolar das escolas públicas de educação básica, mediante adesão, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE e do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE, instituído pela Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.

O Programa tem como objetivo auxiliar na construção de espaços de interseção de tal forma que os conhecimentos escolares tenham condições de trocas com os conhecimentos locais e colaborar para a elaboração de um paradigma de educação integral que reúna diversas áreas, experiências e saberes. E segundo o Ministério da Educação é “[...] a conquista efetiva da escolaridade dos estudantes, através da ampliação de experiências educadoras, pois as práticas realizadas além do horário escolar precisam estar sintonizadas com o currículo e os desafios acadêmicos.” (BRASIL, 2009).

### **Relação Educativa**

O Programa Mais Educação possui uma organização peculiar, como o currículo com o aumento das disciplinas e com a incorporação de novos espaços como: parques recreativos, laboratórios, auditórios; aumenta o tempo de permanência do aluno dobrando o turno, deixando um para as atividades escolares obrigatórias e outro para o desenvolvimento de atividades culturais, desportivas e artísticas, o que na prática divide a escola em duas: uma para o desenvolvimento das atividades tradicionais, e outra, com atividades complementares, que buscam ampliar as possibilidades formativas do educando. Essa proposta pretende contribuir para a melhoria da qualidade da educação, porém sabe-se que essa melhoria depende de vários fatores como o financiamento, os recursos metodológicos disponíveis, a formação profissional básica e contínua dos educadores, a continuidade das atividades e ações propostas, a participação dos pais e da comunidade na escola e a criação de um ambiente escolar desafiador para a aprendizagem.

O programa estabelece que o educador deve atuar a partir de uma “pedagogia das trocas” na qual o processo educativo não se fecha apenas na figura de um sujeito, “[...] mas se abre para que diferentes sujeitos possam escolher suas condições, sequências, formas [...] transformando a prática educacional em espaço de diálogo e negociação, ou talvez em espaço de criação.” (BRASIL, 2009, p. 28). O professor deve se transformar num pesquisador das experiências da cultura no mundo, interessado no “diálogo entre culturas.” Precisa estar atento à metodologia de pesquisa interdisciplinar e em buscar espaços de aprendizado baseados nas trocas e na capacidade de nos relacionarmos.

Tal pedagogia requer constante reflexão e construção de medidas inovadoras para que a formação dos indivíduos contemple as suas dimensões curriculares e extracurriculares, os saberes e desafios escolares. A educação integral desafia o professor a construir e ampliar o diálogo com seus alunos. Um grande desafio para o professor na relação educativa é “[...]”

inserir os alunos no mundo do conhecimento escolar, de maneira tal que esta inserção seja para eles mais significativa, a fim de poder aproximá-los, de forma efetiva, do conhecimento sistematizado.” (BRASIL, 2014, p. 36).

O Manual Operacional do PME cita que a escola de Tempo Integral precisa construir caminhos que garantam o direito dos alunos ao conhecimento historicamente acumulado e que passa necessariamente pela atuação dos professores, que devem “[...] lançar mão de estratégias e experiências inovadoras que possam promover dinâmicas diferentes em sala de aula, levando a processos de aprendizagem que, realmente, façam sentido para os jovens.” (BRASIL, 2014, p. 36). Mas os alunos também deveriam ser reconhecidos como produtores de conhecimento.

[...] sugere-se que as ações do Programa sejam trabalhadas na perspectiva da formação integral dos sujeitos e que, portanto, estas precisam reconhecer os educandos como produtores de conhecimento, priorizando os processos capazes de gerar sujeitos inventivos, autônomos, participativos, cooperativos e preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção na sociedade atual. (BRASIL, 2014, p. 08).

O PME permitia o trabalho não especializado de educadores populares, de estudantes em processo de formação docente e dos agentes culturais que se constituem como referências em suas comunidades por suas práticas em diferentes campos (observando-se a Lei nº 9.608/1998, que dispõe sobre voluntariado) (BRASIL, 2011, p. 15-16). Denominados de “Monitores” poderiam desempenhar a função de monitoria, de acordo com suas competências, saberes e habilidades.

### **Elementos de Mediação/ Recursos Didáticos**

Com já observado, a proposta da Escola de Tempo Integral aumenta o tempo de permanência do aluno dobrando o turno, deixando um para as atividades escolares obrigatórias e outro para o desenvolvimento de atividades culturais, desportivas e artísticas, o que na prática divide a escola em duas: uma para o desenvolvimento das atividades tradicionais, e outra, com atividades complementares, que buscam ampliar as possibilidades formativas do educando.

Esta distinção entre os turnos da escola de tempo integral no âmbito do “Mais Educação” se origina da concepção de que o tempo escolar dos alunos não deve ser restrito às disciplinas curriculares, ele deve ser ampliado com a inserção de atividades diferenciadas. O Manual da Educação Integral PDDE/Integral propõe que haja uma relação entre os turnos



quando diz: “[...] é desejável que a escola estabeleça relações entre as atividades do Programa Mais Educação e as atividades curriculares na perspectiva de constituição de um tempo *continuum*”, porém, na prática essa relação não se concretiza e há uma divisão dentro da escola.

As atividades a serem desenvolvidas para implementação da Educação Integral por meio do PME eram coordenadas por um professor vinculado à escola, com dedicação de no mínimo vinte horas - chegando preferencialmente a quarenta horas -, denominado "Professor Comunitário". Este profissional seria a ponte entre os professores das disciplinas curriculares e os profissionais das atividades complementares.

Quanto aos materiais didáticos, os conteúdos programáticos e os recursos técnicos pedagógicos para servir ao processo de transmissão de conhecimento, o programa compreende que “[...] por meio da Educação Integral, se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens.” (BRASIL, 2010, p. 2) e nesse sentido propõe que as atividades sejam fomentadas e organizadas por Macrocampos.

Com relação à organização dos macrocampos existem algumas observações a serem feitas. O Manual Operacional de 2010 e o de 2011 trazem suas atividades organizadas em dez macrocampos. Já o Manual Operacional de 2012 traz algumas alterações importantes, pois passa a contemplar também os macrocampos das escolas do campo, anteriormente inexistentes. A partir do Manual Operacional de 2013, ao invés de dez passam a ser sete os macrocampos: 1. Acompanhamento Pedagógico; 2. Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Criativa; 3. Esporte e Lazer; 4. Cultura, Artes e Educação Patrimonial; 5. Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital; 6. Educação em Direitos Humanos; e 7. Promoção da Saúde.

A escola poderá escolher três ou quatro macrocampos. A partir dos macrocampos escolhidos, poderá optar por cinco ou seis atividades para serem desenvolvidas com os estudantes. Porém, o macrocampo ‘Acompanhamento Pedagógico’ é obrigatório para todas as escolas, devendo haver pelo menos uma atividade no Plano de Trabalho. (BRASIL, 2010, p. 11).

O Manual da Educação Integral faz uma orientação geral sobre a formação das turmas, a escolha dos monitores, a composição dos kits de materiais pedagógicos e de apoio. Conforme o Manual:

**Formação das Turmas:** Para fim de cálculo de número de monitores, as turmas deverão ter 30 estudantes que poderão ser de idades e séries variadas, conforme as características de cada atividade. **Monitores:** O trabalho de monitoria deverá ser desempenhado, preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas, como, por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias, agricultor para horta escolar, etc. Além disso, poderão desempenhar a função de monitoria, de acordo com suas competências, saberes e habilidades, estudantes da EJA e estudantes do ensino médio. **Kits de Materiais:** Os kits são compostos por materiais pedagógicos e de apoio indicados para o desenvolvimento de cada uma das atividades escolhidas pelas escolas que integram o Programa Mais Educação. Para cada uma das atividades do Programa, há um kit de material específico. (BRASIL, 2010, p.13).

Para o desenvolvimento das ações planejadas orienta-se que sejam feitas consultas à escola e à comunidade com o intuito de identificar as demandas locais e as instituições que se proponham a compartilhar seus conhecimentos, habilidades e competências de forma voluntária. Propõe-se que as atividades sejam organizadas no formato de oficinas, palestras e cursos com duração e formas de inscrição variadas, de acordo com o objetivo da ação realizada. Com o objetivo de valorizar “[...] a cultura popular, as expressões juvenis e o protagonismo da comunidade, contribuindo para fortalecer o sentimento de identidade e pertencimento”. (BRASIL, 2014, p. 29).

### **Espaço Físico**

Quanto ao espaço físico, no qual todo o processo educativo acontece, o Decreto que dispõe sobre o Programa Mais Educação estabelece em seu Art. 1º, § 3º “As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele, sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais.” Essa proposta não centralizada na escola pode ser identificada em um movimento recente de compreensão do tempo integral que, segundo Cavaliere (2007):

[...] independe da estruturação de uma escola de horário integral e que identificaremos aqui como uma concepção multissetorial de educação integral. Segundo ela, esta educação pode e deve se fazer também fora da escola. O tempo integral não precisa estar centralizado em uma instituição. As estruturas de Estado, isoladamente, seriam incapazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo e a ação diversificada, de preferência de setores não- governamentais, é que poderia dar conta de uma educação de qualidade (CAVALIERE, 2007, p. 1029).

Em relação à importância do espaço físico da escola para o processo educativo, o Programa Mais Educação enfatiza que é necessário que o ambiente físico da escola favoreça a permanência dos alunos em tempo integral, de modo que o prédio e a estrutura da escola sirvam como estímulo para os educandos. O Plano Nacional da Educação (2014 – 2024) em sua Meta 6: “[...] oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica” tem como estratégias de ação:

6.2. instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social; 6.3. institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral; 6.4. fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários.

O PME defendia uma educação integral estruturada a partir de um conceito de integralidade, promovendo a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. A Educação Integral, associada ao processo de escolarização, segundo o Manual Operacional do PME (2014), pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens.

Entre os princípios da Educação Integral, no âmbito do Programa Mais Educação (BRASIL, 2010) destacam-se os itens:

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; e VII - a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral.

A articulação e integração curricular nas ações do PME foram citados em vários momentos como fundamentais para a formação integral dos educandos. Nos documentos oficiais orientava-se que as atividades dos macrocampos deveriam ser trabalhadas, preferencialmente, de forma interdisciplinar e considerando o contexto social dos sujeitos, de forma que supere termos como “contraturno” e “atividades complementares”, bem como saberes escolares e saberes comunitários e esclarece que as atividades devem ser flexíveis para que não ocorra a perda de sentido de unidade. A lógica do currículo de tempo integral exige da equipe pedagógica da escola a redefinição de ações que propiciem uma nova dinâmica no tempo escolar do aluno, balanceamento entre atividades de caráter científico e lúdico e reorganização de ações.

O Macrocampo Esporte e Lazer foi se alterando com a inclusão de diferentes atividades conforme o passar dos anos, e ao final de 2011 já contava com vinte e uma (21) atividades: atletismo, basquetebol, basquete de rua, ciclismo, corrida de orientação, futebol, futsal, ginástica rítmica, handebol, judô, karatê, natação, recreação/lazer, taekwondo, tênis de campo, tênis de mesa, voleibol, xadrez tradicional, xadrez virtual, yoga, incluindo o Programa Segundo Tempo (PST)<sup>9</sup>.

A partir de 2012, a atividade Etnojogos foi incluída e, em 2013, outras quatro: Badminton, Esporte na Escola/Atletismo e Múltiplas Vivências Esportivas (antigo PST do Ministério dos Esportes), Luta Olímpica e Vôlei de Praia. Com exceção das atividades Esporte na Escola/Atletismo e Múltiplas Vivências Esportivas, as outras três atividades somente poderiam ser ofertadas pelas escolas urbanas. Após escolha das atividades era elaborada a proposta pedagógica.

No documento do PME/MEC intitulado “Sobre o Esporte e Lazer” (versão preliminar/) define-se Lazer como:

[...] cultura vivida com alegria e liberdade no tempo disponível fora das obrigações sociais. Um tempo/espaco/oportunidade privilegiado para vivências lúdicas, para brincar de diferentes modos, participar de diferentes formas (assistindo, praticando, conhecendo) e em vários lugares. Como é um dos fatores de qualidade de vida, o lazer é compreendido como meio e fim educativos para a formação de valores, e pode contribuir muito para o desenvolvimento social, cultural e humano (BRASIL, p.8).

---

<sup>9</sup> Programa Segundo Tempo (PST): é desenvolvido pela Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social do Ministério do Esporte, no qual visa democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte educacional, promover o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, prioritariamente daqueles que se encontram em áreas de vulnerabilidade social e, preferencialmente, regularmente matriculados na rede pública de ensino.

E o Esporte foi entendido como uma “produção cultural e sócio-histórica.” Podendo neste entendimento ser redimensionado, recriado e reinventado pelos praticantes, de acordo com seus desejos e necessidades, desenvolvendo atividades prazerosas, solidárias e de enriquecimento cultural, da mesma forma que possam adquirir senso crítico e autonomia para suas escolhas. Destacou-se também a diferença entre esporte de rendimento, esporte educacional e o de participação/lazer.

O esporte de rendimento tem como característica básica ser praticado, segundo normas e regras nacionais e internacionais, com finalidade de obter resultados de alta *performance* e integrar pessoas e comunidade do País e estas com outras nações. Já o esporte educacional caracteriza-se por se desenvolver por meio dos sistemas de ensino e formas sistemáticas e assistemáticas de educação, evitando-se a seletividade, a hipercompetitividade de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral e a formação para a cidadania e para o lazer. Por sua vez, o esporte de participação/lazer caracteriza-se por se desenvolver pela livre escolha do sujeito, compreendendo as modalidades esportivas praticadas com finalidade de integração dos praticantes na plenitude da vida social, na promoção da saúde e da educação e preservação do meio ambiente. (BRASIL, p. 08).

O desafio posto pelo Programa Mais Educação aos Programas de Esporte e Lazer parceiros, especialmente o Programa Segundo Tempo e Programa Esporte e Lazer da Cidade, ambos do Ministério do Esporte, parte do reconhecimento de que ao aderir, no espaço escolar, às novas experiências de formação ampliada, estas precisam ser integradas ao projeto pedagógico da escola, bem como à dinâmica social da comunidade que as acolhe. Com isso, favorece a ampliação e o enriquecimento progressivos da jornada escolar e, conseqüentemente da formação dos educandos.

As seguintes diretrizes são elencadas pelo PME para orientar uma ação educativa integrada no Macrocampo Esporte e Lazer: 1. Vivência lúdica do esporte e do lazer, 2. Respeito e valorização da diversidade cultural; 3. Promoção da intergeracionalidade; 4. Promoção da interdisciplinaridade e intersetorialidade; 5. Relação metodológica participativa; 6. Trabalho participativo para autoorganização comunitária;

Oficinas de Esportes, Artes Marciais, Dança, Ginástica, Jogos e Brincadeiras, dentre várias outras modalidades deveriam ser desenvolvidas para enriquecer as experiências lúdicas de lazer, como atividades artísticas, sociais, de leitura, poesia, atividades digitais, dentre outras, considerando a diversidade dos participantes, espaços e equipamentos disponíveis ou possíveis, provocando a participação coletiva nas ações.

No ano de 2016, o programa passou por uma reformulação, sendo integrado ao Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) e o Programa de Iniciação a Docência (Pibid) como parte de uma estratégia para reduzir o problema de alfabetização na educação básica e passando a ser nomeado de **“Programa Novo Mais Educação”** com mudanças importantes sobre a prática pedagógica, o que será abordado no capítulo seguinte deste estudo.

### **3.3 A Escola de Tempo Integral como política pública para a educação**

A luta é uma característica marcante da sociedade capitalista, que está assentada na divisão em duas classes fundamentais, burguesia e proletariado, sendo a burguesia a classe dominante, que acumula a riqueza socialmente produzida e dá a direção do movimento social mais amplo, lutando pela manutenção de sua supremacia.

Essa disputa entre as classes se funda em interesses opostos, o poder da burguesia decorre da exploração da classe trabalhadora, há, portanto, uma contradição de base na constituição da sociedade, que se revela em uma profunda desigualdade, que faz com que uma pequena minoria, detenha poder e riqueza enquanto a grande maioria explorada não tem acesso a condições dignas de vida. A classe dominante, que está com o poder em suas mãos, e que controla maior parte da sociedade, se organiza para a manutenção e perpetuação do seu domínio.

A história de toda a sociedade até os nossos dias é a história da luta de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor e servo, mestre e oficial, em suma, opressores e oprimidos sempre estiveram em constante oposição; empenhados numa luta sem trégua, ora velada, ora aberta, luta que a cada etapa conduziu a uma transformação revolucionária de toda a sociedade ou ao aniquilamento das duas classes em confronto (MARX, ENGELS, 2005).

Essa relação social que envolve as diferentes classes de uma sociedade, cada uma com seus projetos, interesses opostos e necessidades “reais ou ideais” geram muitos conflitos. A mediação desses conflitos é assumida pelo Estado, que deve ter o compromisso de realizar intervenções por meio de ações políticas que visam atender aos interesses da maioria da população.

Este compromisso do Estado em atender o interesse da maioria nem sempre é cumprido. Sobre a teoria da manutenção do poder e da hegemonia, na sociedade capitalista, Carnoy (1994, p.100) utilizando a definição de Gramsci considera que o Estado é “[...] uma extensão do aparelho hegemônico, como parte do sistema desenvolvido pela burguesia para

perpetuar e expandir seu controle sobre a sociedade no contexto da luta de classe.” O Estado assume então outro papel perante a sociedade por meio das funções de regulação, coerção e controle social.

A sociedade civil organizada, como forma de negação a esse controle da classe dominante, pressiona o Estado, por meio das lutas e reivindicações pela garantia de seus direitos, a cumprir com as suas responsabilidades e a intervir de forma concreta em benefício das classes populares através de ações sistematizadas e formuladas por meio de políticas públicas. Conforme Evaldo Vieira (2001, p.145) “[...] qualquer exame da política econômica e da política social deve fundamentar-se no desenvolvimento contraditório da história”. O autor ainda considera:

Não tem havido, pois, política social desligada dos reclamos populares. Em geral, o Estado acaba assumindo alguns destes reclamos, ao longo de sua existência histórica. Os direitos sociais significam antes de mais nada a consagração jurídica de reivindicações dos trabalhadores. (VIEIRA, 2007, p. 144).

O papel do conflito social tem grande influencia nos processos de decisão das ações do Estado, principalmente em relação à repartição de custos e benefícios sociais. A participação mais ativa da classe trabalhadora fazendo-se mais organizada e buscando exercer o seu poder político, através de diferentes mecanismos de luta por melhores condições de vida, faz com que ocorram transformações envolvendo a distribuição e redistribuição de poder.

Essa é a realidade do atual processo social em que a sociedade civil, articulada em suas organizações representativas em espaços públicos, passa a exercer um papel político amplo de construir alternativas nos vários campos de atuação do Estado e de oferecê-las ao debate público, co-participando, inclusive, na sua implementação e gestão. (TEIXEIRA, 2002, p.06).

Segundo Teixeira (2002) elaborar uma política pública “[...] significa definir *quem* decide *o quê*, *quando*, com que *consequências* e *para quem*.” Uma sociedade civil que luta por transformações e melhorias para toda a população tem um papel fundamental nessas definições, pois elas estão diretamente condicionadas: à natureza do regime político em que se vive, com o grau de organização da sociedade civil e com a cultura política vigente.

A sociedade civil atual, sobretudo a parcela trabalhadora, vinha buscando exercer um papel político mais amplo, se estruturando de forma mais organizada, dessa forma mostrando

sua força de articulação para exercer seu poder de atuação no Estado e lutando para coparticipar na gestão das políticas públicas.

As políticas públicas são um processo dinâmico, com negociações, pressões, mobilizações, alianças ou coalizões de interesses. Compreende a formação de uma agenda que pode refletir ou não os interesses dos setores majoritários da população, a depender do grau de mobilização da sociedade civil para se fazer ouvir e do grau de institucionalização de mecanismos que viabilizem sua participação. É preciso entender composição de classe, mecanismos internos de decisão dos diversos aparelhos, seus conflitos e alianças internas da estrutura de poder, que não é monolítica ou impermeável às pressões sociais, já que nela se refletem os conflitos da sociedade. (TEIXEIRA, 2002, p.05).

Em uma sociedade capitalista na qual a classe dominante recebe uma educação de maior qualidade e principalmente mais oportunidades de aquisição e produção do conhecimento do que a classe dominada, a educação se transforma em mecanismo de controle em favor de uma minoria de homens, deixando à margem, a massa de trabalhadores que não são agraciados com uma educação de qualidade. Uma das formas de controle, e acredita-se que a mais eficiente, é o controle do conhecimento.

O processo histórico das políticas educacionais no Brasil tem essa característica de uma sociedade capitalista, que por meio do Estado e suas políticas públicas tentam manter a estrutura da sociedade, na qual a classe dominante reafirma e impõe seu poder. O que se percebe é que essas políticas sociais são definidas e operacionalizadas, no período mais recente, a partir de uma perspectiva neoliberal.

A escola enquanto instituição que compõe a sociedade civil tem um papel de extrema importância nas ações que resultam ou não nas transformações da realidade. Segundo Gramsci (2001, p. 49) cada grupo social ou classe da sociedade “[tem] um tipo de escola própria, destinado a perpetuar nestes extratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental”.

Alves (2001, p. 210), discutindo sobre as funções da escola pública, destaca que “[...] a escola, no passado, foi um mecanismo fundamental para difundir a ideologia burguesa, tendo contribuído para a reprodução das relações de produção vigentes na sociedade capitalista”.

Contudo, o atual cenário, que demonstra uma crise estrutural do capitalismo, o enfraquecimento de algumas frações da burguesia e a mobilização social da classe trabalhadora, está tensionando esse panorama hegemônico, e nesse cenário a escola assume



funções dicotômicas quanto à relação de poder. Ao mesmo tempo em que é organizada para manter a hegemonia da sociedade capitalista é nela que se pode aprender a lutar pelas transformações nessa mesma sociedade. Santos (2009, p.92) ressalta que: “A escola, por sua vez, é um aparelho hegemônico do Estado que, em seu cerne, é ao mesmo tempo concessão da burguesia – resultado das reivindicações das classes trabalhadoras – e um espaço próprio para a construção da contra-hegemonia.”

Nessa perspectiva, o Estado propõe a implementação de políticas públicas educacionais visando o interesse da sociedade atual, que passa por conflitos e transformações, a sua atuação política precisa de articulação e de rediscussão das ações e programas voltados para a educação. Deve considerar as políticas educacionais como processo de participação e decisão das diferentes classes sociais, que usufruem o direito social à educação e à escola e que querem o amplo envolvimento da sociedade civil organizada nesse processo.

As políticas públicas visam responder a demandas, principalmente dos setores marginalizados da sociedade, considerados como vulneráveis. Essas demandas são interpretadas por aqueles que ocupam o poder, mas influenciadas por uma agenda que se cria na sociedade civil através da pressão e mobilização social. (TEIXEIRA, 2002, p.03).

A educação é um direito social garantido na Constituição Federal, e uma das políticas públicas que grande parte da população necessita é o acesso à escola pública. Uma das ações implementadas pelo Governo, no contexto presente, é, como vimos, a Escola de Tempo Integral, na qual é estendido o tempo de permanência dos alunos na escola. As exigências sociais e a demanda da sociedade contemporânea, em que a família se estrutura de formas variadas, na qual a necessidade de manutenção econômica dessa família exige que pais e responsáveis passem mais tempo em busca da sobrevivência do que em casa, fazendo com que as crianças e jovens necessitem de espaços alternativos, com orientação e supervisão adequados. Também exige que o poder público implemente ações para aumentar a permanência dessas crianças e jovens em projetos, programas e atividades no tempo extra de que dispõem, de modo a atenuar tensões sociais.

A Escola de Tempo Integral se faz necessária na atual conjuntura da sociedade, pensar e repensar a estrutura dessa escola é um desafio no cenário econômico do país, porém deve ser primeiramente um compromisso com as crianças e jovens que nela permanecerão a maior parte do início de sua vida social e do seu tempo escolar. Gonçalves (2006) faz uma avaliação sobre as discussões que foram levantadas por alguns educadores e pesquisadores sobre o tema:

Deve-se considerar que, especificamente, a questão da formulação de propostas de escolas de tempo integral gerou, nas duas últimas décadas, um intenso debate, posicionando diversos educadores e pesquisadores que ora questionavam o caráter populista nas propostas políticas de apresentação (PAIVA, 1985) e a inviabilidade de sua universalização (PARO, 1988), ora, sua consistência como projeto pedagógico, apontando uma intenção de confinamento, constituindo-se numa instituição total (Arroyo, 1988). (GONÇALVES, 2006, p.02).

É preciso refletir sobre a função dessa política pública educacional, qual o real objetivo e papel dessa escola dentro de uma sociedade de classes: desenvolver o aluno em sua plenitude para que ele possa exercer seu papel ativo e transformador na sociedade ou, mesmo dentro da escola, privar os alunos de vivências e experiências na sociedade e o alienar para que, dessa forma, a divisão de poder da estrutura da atual sociedade não se modifique.

A ampliação das funções da escola, de forma a melhor cumprir um papel sócio-integrador, vêm ocorrendo por urgente imposição da realidade, e não por uma escolha político-educacional deliberada. Entretanto, a institucionalização do fenômeno pelos sistemas educacionais, que já desponta nas políticas públicas acima citadas, envolverá escolhas, isto é envolverá concepções e decisões políticas. Tanto poderão ser desenvolvidos os aspectos inovadores e transformadores embutidos numa prática escolar rica e multidimensional, como poderão ser exacerbados os aspectos reguladores e conservadores inerentes às instituições em geral.

As propostas atuais de reforma da educação brasileira, que defendem a ampliação da jornada escolar como alternativa para a oferta de escola de qualidade a todos, indicam que a igualdade de oportunidades será garantida com a escola em tempo integral. A igualdade de oportunidades se efetivaria por meio da oferta de atividades anteriormente não disponíveis nas escolas públicas de tempo parcial, atividades por essência vinculadas às artes, à música, à informática, à tecnologia, aos esportes e à cultura em geral, mas, na medida em que a garantia de igualdade de oportunidades não se configura como possibilidade efetiva de igualdade, resulta em responsabilização dos sujeitos, individualmente, por seu sucesso ou fracasso social.

Pode-se concluir com a análise das experiências descritas neste capítulo que a necessidade de suprir as carências sociais que são de responsabilidade do poder público impulsionou muito mais a expansão da jornada escolar do que o real objetivo de formar integralmente os homens. Nas propostas das escolas de tempo integral aqui descritas, a concepção da educação integral aparece vinculada, a uma questão de formação abrangente de todos os aspectos humanos, não se referindo especificamente a educação escolar formal, mas sim uma escola com cunho assistencialista.

Nesse sentido Cavalieri (2004) questiona justamente essa solução organizacional do tempo integral, que na verdade não constrói uma escola de tempo integral e nem cria as condições para o desenvolvimento da chamada educação integral:

[...] apenas oferece um regime escolar diferenciado para os alunos “mais necessitados”, gera uma excessiva dispersão de objetivos, ao mesmo tempo em que não mexe com o “coração” da instituição e pode levar a um trabalho com identidade educacional inespecífica, ao sabor de idiosincrasias locais e pessoais, ainda que em alguns casos ele possa aliviar tensões e situações emergenciais relacionadas aos direitos humanos específicos da infância e da adolescência. (CAVALIERE, 2004, p.1212).

É possível perceber que na vida contemporânea, em todos os grupos sociais, e para grande parte das realidades regionais e faixas etárias, houve mudança de patamar da expectativa quanto à carga de responsabilidade educacional da escola, que teria se ampliado significativamente. Nas Diretrizes do ensino fundamental o atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é definido como um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem. (BRASIL, 2001)

Além da instrução escolar, ela estaria implicada na Educação Física e moral, na educação para a cidadania, na educação para a sociedade da informação e da comunicação, na difusão cultural, na socialização primária no caso das crianças pequenas e, no caso dos jovens, na formação para o trabalho. Para Cavalieri (2014, p.1207) “Tudo isso seria parte da justificativa para a ampliação da jornada e conformaria o que vem sendo chamado de “educação integral”.

As experiências de educação integral como CERC, os CIEPs, os CAICs e o PME são políticas públicas que induzem o aumento da jornada escolar. Contudo proporcionar a educação integral vai além desse aumento da permanência do aluno na escola. Este movimento da educação integral aponta para a necessidade de um novo jeito de pensar e fazer a escola pública brasileira. Segundo Becker (2015, p.124) o grande desafio para a efetivação de propostas, nesta perspectiva, está no “reposicionamento das próprias finalidades educativas em termos políticos e na articulação dos aspectos pedagógicos por meio da (re)organização curricular.” Neste sentido, assinalamos a importância da integração curricular como um caminho para a educação integral.

Guará afirma que algumas concepções sobre a educação integral remetem à ideia de projetos que articulam saberes em diferentes contextos, ampliando o foco do processo para a rede de espaços de aprendizagem. Segundo a autora Isso vale tanto para os projetos de trabalho no âmbito da escola quanto para aqueles desenvolvidos em outros contextos educativos. “O centro das preocupações com a aprendizagem está em permitir que as vivências e a ação pedagógica, organizada por projetos, leve a uma integração dos conhecimentos e saberes tanto da esfera acadêmica quanto da vida social” (GUARÁ, 2006, p.17)

Há que se pensar se a inexistência de projetos pedagógicos específicos nas ETI, articulados a um verdadeiro fortalecimento da instituição escolar e de seus profissionais, para além de uma coleção de atividades oferecidas em moldes engessados, está transformando esse tempo ampliado em tempo para a pacificação e controle dos alunos, com muito pouca repercussão na qualidade educacional.

Corroborando com que diz Cavalieri (2014) acredito que devido à condição precária do vínculo de trabalho nas principais propostas de escola integral como o PME, a rotatividade dos agentes, é alta, especialmente nos grandes centros, o que agrava ainda mais as dificuldades de integração das atividades por eles conduzidas com as atividades da escola. Segundo Cavalieri (2014) salvo exceções, há pouco contato entre os agentes/monitores e os professores. “Em locais onde há distribuição de bônus pelo bom desempenho da escola, prática cada vez mais comum nos sistemas públicos de educação, os monitores, não tendo vínculos efetivos, ficam de fora” (CAVALIERI, 2014, p. 1216).

As experiências de educação integral pretendiam e ainda buscam contribuir para a melhoria da qualidade da educação. Sabemos que isso depende de fatores como o financiamento, o conhecimento científico, os recursos metodológicos disponíveis, a formação profissional básica e contínua dos educadores, o acompanhamento dos resultados do rendimento escolar, o domínio pleno da leitura e da escrita pelos alunos, a participação dos pais e da comunidade na escola e a criação de um ambiente escolar desafiador para a aprendizagem e favorecedor de processos de socialização, baseados em valores fundamentais da convivência humana.

Sabemos também que apenas a ampliação do horário escolar não garante a qualidade nem a eficácia necessária, e que será preciso uma mobilização de esforços e de vontades muito mais abrangente para assegurar o direito de todas as crianças e jovens ao mundo do conhecimento, ao exercício de suas habilidades e ao desenvolvimento humano e social. Contudo a educação integral pode ou não comportar a necessidade de maior tempo na escola

para a realização das atividades que contribuem para sua efetivação. Aliás, segundo o pensamento de Paro (2009, p. 13), discutir isso “[...] é um pleonasma: ou a educação é integral ou, então, não é educação”.

#### **4 O ESPORTE E LAZER E A EDUCAÇÃO FÍSICA NO “NOVO MAIS EDUCAÇÃO”: ANÁLISE A PARTIR DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO**

O Programa Novo Mais Educação (PNME) ou Novo Mais Educação, instituído pela Portaria MEC nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, é o novo programa do Governo Federal que implementa as escolas de tempo integral. O PNME vem substituir o “Programa Mais Educação”, que foi criado pela Portaria Interministerial 17/2007 e pelo Decreto 7083 de 27/01/2010, como apoio às ações do PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação, que visava implementar nas escolas a Educação Integral, em jornada ampliada.

Neste capítulo foram apresentadas a legislação que embasa o PNME, a concepção de educação integral que a fundamenta, as orientações para a elaboração da proposta pedagógica e procedimentos para implementação do programa no Brasil, fazendo uma correlação com as diferenças e semelhanças entre o Novo Mais Educação e o “Antigo Mais Educação” já que o embasamento do PNME é o mesmo do programa anterior. Foi realizada uma análise do PNME em relação à Organização do Trabalho Didático e seus três aspectos (relação educativa, recursos didáticos e espaço físico), com foco na Educação Física e nas atividades complementares no campo Esporte e Lazer buscando identificar as concepções, articulações e aproximações analíticas entre o componente curricular Educação Física e as atividades complementares do campo Esporte e Lazer.

Por fim foi descrita a OTD de uma escola da rede municipal de Campo Grande que aderiu ao Programa Novo Mais Educação e se tornou escola de tempo integral com vistas a analisar a implementação do programa, os objetivos e as finalidades a qual se propôs, nas práticas desenvolvidas no interior do componente curricular obrigatório Educação Física, em um período, e nas Atividades Complementares do Campo Esporte e Lazer, no contraturno, sempre a luz da Organização do Trabalho Didático.

Para compreender a dinâmica da escola foram levantados dados relativos à prática por meio de questionários e entrevistas, realizando o cotejamento com os documentos oficiais, apontando para as dificuldades e as possibilidades de articulação entre esse componente curricular e as atividades complementares do PNME.

#### **4.1 Novo Mais Educação: uma educação integral para todo país**

O Programa Novo Mais Educação (PNME) foi instituído pela Portaria MEC nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. É uma estratégia do governo federal que tem como objetivo “[...] melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar” (BRASIL, 2017, p.03).

Reformulado no Governo de Michel Temer (2016) o programa visa implementar a melhoria do desempenho educacional por meio da realização de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, possibilitando a ampliação de tempos e espaços escolares, além de oportunidades educacionais investindo no acompanhamento pedagógico de crianças e adolescentes, visando a erradicação do fracasso escolar. A justificativa para essa reformulação foi o fato de o Brasil não ter alcançado a meta estabelecida pelo IDEB e o desafio de atingir as Metas 6 e 7 do Plano Nacional de Educação – PNE, instituído pela Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014, que determinam a ampliação da oferta de educação em tempo integral e a melhoria da qualidade do fluxo escolar e da aprendizagem das escolas públicas.

O Programa Novo Mais Educação é um programa de indução à jornada de tempo integral, as escolas devem oferecer as atividades em no mínimo 7 horas por dia e em todos os dias da semana. Os critérios para a adesão também foram reformulados, sendo que para aderir ao PNME as secretarias municipais, estaduais e distrital de educação (Entidades Executoras – EEx) deverão aderir ao Programa por meio do módulo de Planos de Ações Articuladas (PAR) do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC) e indicar as escolas vinculadas que poderão aderir (1ª etapa), e posteriormente, na 2ª etapa, as escolas (Unidades Executoras – UEx), selecionadas pelas Secretarias, deverão elaborar o Plano de Atendimento da Escola no sistema PDDE Interativo, consistindo esse procedimento na adesão da escola ao Programa.

As Secretarias devem observar os seguintes critérios para selecionar as escolas que poderão aderir ao PNME:

- Grupo 1 – escolas que receberam recursos na conta PDDE Educação Integral entre 2014 e 2016;
- Grupo 2 – escolas que apresentam Índice de Nível Socioeconômico baixo ou muito baixo segundo a classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e/ou obtiveram desempenho no IDEB inferior à média nacional das escolas públicas e que não se enquadrem no critério do Grupo 1;

- Grupo 3 – demais escolas de Ensino Fundamental que poderão aderir ao Programa.  
É obrigatória a indicação de, pelo menos, uma escola nos grupos 1 e 2.(BRASIL, 2016, p.04).

Para a seleção de alunos o PNME alterou os critérios priorizando atendimento aos estudantes que apresentem alfabetização incompleta ou letramento insuficiente. Os seguintes critérios para a seleção de grupos de estudantes de acordo com o Caderno de Orientações Pedagógicas do NPME (BRASIL, 2017, p.05) são:

- I. em situação de risco e vulnerabilidade social;
- II. em distorção idade/ano;
- III. com alfabetização incompleta;
- IV. repetentes;
- V. com lacunas de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática;
- VI. em situação provisória de dificuldade de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática; e,
- VII. em situação de risco nutricional.

O financiamento do PNME continua sendo feito pelo FNDE nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, como no antigo PME, com o mesmo objetivo de contribuir para que as escolas selecionadas realizem atividades complementares de acompanhamento pedagógico.

### **Relação Educativa**

Como o intuito maior do PNME é a melhoria do desempenho educacional por meio da realização de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática as orientações relativas às metodologias priorizam o campo do Acompanhamento Pedagógico. Nos documento oficiais a orientação é que os mediadores devem se valer de “[...] metodologias inovadoras e ter como foco a superação dos desafios apontados pela avaliação diagnóstica de cada aluno.” (BRASIL, 2016, p.08).

Orienta que a escola pode agrupar e reagrupar os estudantes, para atendimento das diferentes necessidades pedagógicas e diferentes procedimentos metodológicos para que as aprendizagens sejam construídas, também, na interação com o outro. Segundo o Caderno de Orientações Pedagógica do PNME.

Os agrupamentos de estudantes se constituem em estratégia pedagógica viável e importante, pois permitem o atendimento das necessidades de aprendizagens de grupos específicos de estudantes, sendo atividade intencional, planejada, registrada e acompanhada sistematicamente pelo coletivo de professores. (BRASIL, 2017, p.17).



Outra orientação do programa é que os grupos sejam heterogêneos, a fim de possibilitar a aprendizagem entre pares. A escola deve selecionar estudantes que não estejam enquadrados nos critérios de seleção, mas que demonstrem interesse em participar das atividades propostas e em passar mais tempo na escola. Para os organizadores do programa esses estudantes “[...] podem exercer liderança no grupo, motivando os colegas a superarem suas dificuldades e, em razão do sucesso escolar que possuem, estão em condições de mediar a aprendizagem dos colegas.”(BRASIL, 2017, p. 06).

Os professores tem um importante papel para o sucesso do Programa, por meio do feedback que apresentam ao articulador sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos inscritos no Programa, e no desenvolvimento de ações desafiadoras que proporcionam aos alunos participar de atividades que tomam para si a tarefa de conduzir suas aprendizagens com vista à melhoria do seu rendimento escolar.

### **Elementos de Mediação/ Recursos Didáticos**

As atividades desenvolvidas no período entendido como “Novo Mais Educação” devem ser coordenadas pelo Articulador da Escola de modo a garantir sua articulação com o currículo e com as atividades pedagógicas propostas pelo sistema de ensino. Nesse sentido, é preciso que o trabalho desenvolvido no PNME esteja em sintonia com o Projeto Político Pedagógico da escola. O Caderno de Orientação Pedagógica do PNME explica que

[...] embora as ações sejam desenvolvidas por mediadores e facilitadores voluntários, estas devem estar articuladas com outras ações educativas. Assim, faz-se necessário que o Programa esteja sob a responsabilidade de um articulador que será o elo entre as atividades formais e as atividades do PNME, tendo como referência o Projeto Político-Pedagógico construído pela escola (BRASIL, 2017, p.03 - 04).

A Resolução CD/FNDE nº 5/2016 organiza as atividades complementares do PNME para o planejamento, a execução das atividades, o monitoramento e a avaliação das atividades na seguinte estrutura: o **coordenador** é o profissional que se responsabilizará por acompanhar a implantação do Programa e monitorar sua execução, validando os relatórios das escolas e elaborando o relatório de atividades do município, do estado ou do Distrito Federal no Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE Interativo; o **articulador** é o profissional responsável pela coordenação e organização das atividades na escola, pela promoção da interação entre a escola e a comunidade, pela prestação de informações sobre o desenvolvimento das atividades para fins de monitoramento e pela integração do Programa

com Projeto Político-Pedagógico - PPP da escola; e os **mediadores e facilitadores** que realizarão o acompanhamento pedagógico e as atividades de esporte, lazer, arte e cultura escolhidas pela escola por meio do trabalho voluntário.

O PNME possibilita o trabalho voluntário de educadores populares, de estudantes de graduação e outros profissionais que desejam atuar no campo educacional. Embasado na Lei 9.608/1998, que dispõe sobre o voluntariado, a seleção de mediadores da aprendizagem e de facilitadores deve levar em consideração esse caráter voluntário e também o perfil exigido para cada atividade.

Ainda de acordo com a Resolução FNDE/CD nº 5, de 25/10/2016, o mediador da aprendizagem é o responsável pelas atividades de acompanhamento pedagógico em Matemática e Língua Portuguesa e deve trabalhar de forma articulada com os professores da escola para promover a aprendizagem dos alunos nos componentes de Matemática e de Língua Portuguesa, utilizando, preferencialmente, tecnologias e metodologias complementares às já empregadas pelos professores em suas turmas.

As escolas podem fazer a opção de ampliar 5 horas ou 15 horas da permanência dos alunos na instituição. As escolas que aderirem ao plano de 5 horas de atividades complementares por semana devem realizar 2 atividades de acompanhamento pedagógico, sendo: 1 de acompanhamento pedagógico de Língua Portuguesa, com 2 horas e meia de duração e 1 de acompanhamento pedagógico de Matemática, com 2 horas e meia de duração, e as escolas que ofertarem 15 horas de atividades complementares por semana devem realizar 2 atividades de acompanhamento pedagógico, sendo: 1 de Língua Portuguesa com 4 horas de duração e 1 de Matemática, também com 4 horas de duração, mais 3 atividades de livre escolha dentre aquelas disponibilizadas no sistema PDDE Interativo e no sistema de monitoramento, a serem realizadas nas 7 horas restantes.

Segundo o Caderno de Orientação do PNME as atividades podem ser no turno ou no contraturno, em diferentes arranjos, tendo a escola autonomia para se organizar de acordo com seus espaços e tempos escolares, contudo as escolas que ampliem seu tempo em 15 horas precisam considerar Resolução CNE nº 4/2010, que define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica para a jornada escolar de tempo integral que deve ter 7 horas, no mínimo, durante todo o período letivo.

A organização dos tempos escolares deve considerar também que, conforme o §6º, do art. 4º da Resolução CD/FNDE nº 5, de 25 de outubro de 2016, as turmas de acompanhamento pedagógico devem ter no máximo 20 alunos e as turmas das demais atividades devem ter no máximo 30 alunos.

A avaliação é contínua, ou seja, em todo processo. Valorizando-se todas as formas de produção do aluno, tais como: atividades escritas, comentários feitos por eles sobre o tema em estudo, apresentações, trabalhos em grupos e outras atividades desenvolvidas. Avaliar dessa maneira possibilita o acompanhamento um pouco mais individualizado da construção do conhecimento dos estudantes, conhecer as experiências e aprendizagens que os estudantes já trazem consigo e as necessidades de cada sujeito ao identificar as dificuldades para corrigi-las durante o processo.

A autoavaliação também é considerada indispensável para a proposta do PNME. Segundo o Caderno de Orientações do Programa nessa maneira de avaliar, “é necessário que os estudantes tenham consciência de suas aprendizagens, também, se responsabilizem por elas” (BRASIL, 2017, p.39).

### **Espaço Físico**

A orientação sobre os espaços para o desenvolvimento das atividades do PNME é que “[...] podem acontecer tanto dentro da escola, em ambiente próprio, como na comunidade em espaços cedidos” (BRASIL, 2016 p.16). Se a escola não possuir espaços adequados é orientado que a direção e o articulador do Programa estabeleçam parcerias com clubes, associações comunitárias, igrejas e outros espaços sociais para a oferta das atividades e que os espaços sejam adaptados e adequados às atividades que vão realizar.

O apoio técnico e financeiro do MEC às secretarias municipais, estaduais e distritais para a execução do Programa Novo Mais Educação está previsto na Portaria MEC nº 1.444, de outubro de 2016. Para a utilização dos recursos os art. 9º e 10º da Resolução CD/FNDE nº 5/2016 prevê que sejam utilizados apenas na cobertura de despesas de custeio, especificamente:

- I. no ressarcimento de despesas com transporte e alimentação dos Mediadores da Aprendizagem e facilitadores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades, conforme os incisos II e III do art. 5º desta Resolução;
- II. na aquisição de material de consumo e na contratação de serviços necessários às atividades complementares.

A aquisição dos materiais para as atividades complementares dependem de quais as atividades escolhidas pela escola e que foram previstas em seu plano de atendimento.

Em relação à Atividade Complementar do campo Esporte e Lazer a referência que os documentos oficiais atualizados fazem é explicar o embasamento para o desenvolvimento das atividades, orientando que as mesmas sejam práticas corporais, lúdicas e esportivas, que

ênfatem o resgate da cultura local, bem como o fortalecimento da diversidade cultural. Orienta que “[...] 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” (BRASIL, 2016, p. 10)

E elenca as 17 atividades do campo Esporte e Lazer que, nas orientações, a escola pode escolher 3 para serem trabalhadas, sendo elas: 1. Atletismo; 2. Badminton; 3. Basquete; 4. Futebol; 5. Futsal; 6. Handebol; 7. Nataçãõ; 8. Tênis de Campo; 9. Tênis de Mesa; 10. Voleibol; 11. Vôlei de Praia; 12. Capoeira; 13. Xadrez Tradicional e Xadrez Virtual; 14. Judô, Karatê, 15. Luta Olímpica; 16. Taekwondo; 17. Ginástica Rítmica.

Nesta perspectiva entende-se que para se organizar as atividades complementares do campo Esporte e Lazer deve-se seguir os documentos elaborados nos anos anteriores e que serviram de orientação no antigo Programa Mais Educação.

#### **4.2 Atividade complementar no campo Esporte e Lazer do NPME: concepção e aproximação com o componente curricular Educação Física**

A história de identidade da Educação Física escolar no Brasil recebeu diferentes influencias, desde a área médica, com o discurso pautado na higiene, na saúde e na eugenia, dos interesses militares, que apoiou a Educação Física na escola objetivando tanto a formação de um exercito como a desmobilização das forças de oposição e também, a partir do final da década de 1960, dos grupos políticos dominantes, que viam no esporte um instrumento complementar de ação. A partir da década de 1980, com as modificações no cenário político, novas formas de pensar a Educação Física Escolar foram surgindo como críticas ao modelo de esporte de alto rendimento. Que ficou conhecido como um momento de crise de identidade da Educação Física, o qual culminou em muitas pesquisas e reflexões sobre a realidade da Educação Física e sua função na escola.

Segundo o Coletivo de Autores (2012, p.15) um projeto político-pedagógico “[...] representa uma intenção, ação deliberada, estratégia. É político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações.” A Educação Física inserida no PPP passa ser considerada na escola como um componente curricular que só tem sentido pedagógico à medida que seu objeto se articula aos diferentes objetos dos outros componentes do currículo (Línguas, Geografia, Matemática, História).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001) em sua proposta entende a Educação Física como uma cultura corporal e aborda seus conteúdos como expressão de produções culturais, como conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos. Seguindo a definição de Souza e Darido (2010) a Educação Física atualmente pode ser entendida como:

Uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir os jogos, os esportes, danças, lutas e ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida.”(Betti, 1994) Trata-se de localizar em cada uma dessas práticas corporais produzidas pela cultura os benefícios humanos e suas possibilidades na organização da disciplina no contexto escolar.”( SOUZA JUNIOR e DARIDO, 2010, p. 14).

BETTI e ZULIANI (2002, p.73), explicam que a Educação Física Escolar, em conjunto com uma concepção educacional, vê a formação da criança e do jovem como uma educação integral, ou seja, o desenvolvimento da personalidade do aluno como ser crítico e conhecedor das mais diversas formas de comunicação. É de fundamental importância o desenvolvimento da cultura corporal de movimento, nas escolas, mas deve ser tratado como conteúdo curricular e não como simples atividades práticas sem nenhum tipo de reflexão, requer uma metodologia motivadora e criativa.

Em relação à organização curricular, segundo Coletivo de Autores (2012, p.18), o trato com o conhecimento corresponderia à necessidade de criar as condições para que se deem a assimilação e a transmissão do saber escolar. Dar uma direção científica do conhecimento universal enquanto saber escolar que orienta a sua seleção, bem como a sua organização e sistematização lógica e metodológica.

Alguns princípios para o processo de seleção de conteúdos curriculares são necessários, destacando-se os princípios elencados no livro Coletivo de Autores (2012): a relevância social do conteúdo que implica em compreender o sentido e o significado do mesmo para a reflexão pedagógica escolar; a adequação às possibilidades sócio-cognitivas do aluno; a simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, a espiralidade da incorporação das referências do pensamento que significa compreender as diferentes formas de organizar as referências do pensamento sobre o conhecimento para ampliá-las, a provisoriamente do conhecimentos a partir dele se organizam e sistematizam os conteúdos de ensino, rompendo com a ideia de terminalidade.

A organização curricular da Educação Física é influenciada por diferentes concepções de identidade e objetivos do campo de conhecimento. Na perspectiva da Educação Física

escolar, que tem como objeto de estudo o desenvolvimento da aptidão física do homem, recorre-se à filosofia liberal para a formação do caráter do indivíduo, valorizando a obediência, o respeito às normas e à hierarquia.

Apoia-se na pedagogia tradicional influenciada pela tendência biologicista para adestrá-lo, o esporte é selecionado porque possibilita o exercício do alto rendimento e, por isso, as modalidades esportivas selecionadas são geralmente as mais conhecidas e que desfrutam de prestígio social, como, por exemplo, voleibol, basquetebol etc. Os conteúdos de ensino são sistematizados na forma de técnicas e de táticas dos considerados fundamentos de alguns esportes, como: o passe, o drible, os arremessos etc.

Na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, a dinâmica curricular, no âmbito da Educação Física, tem características bem diferenciadas das da tendência anterior. 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.

O ensino da Educação Física tem também um sentido lúdico que busca instigar a criatividade humana à adoção de uma postura produtiva e criadora de cultura, tanto no mundo do trabalho como no do lazer. O Esporte, enquanto tema da cultura corporal, é tratado pedagogicamente na Escola de forma crítico-superadora, evidenciando-se o sentido e o significado dos valores que inculca e as normas que o regulamentam dentro de nosso contexto sócio-histórico. Esta forma de organizar o conhecimento não desconsidera a necessidade do domínio dos elementos técnicos e táticos, todavia não os coloca como exclusivos e únicos conteúdos da aprendizagem.

Esta predominância do Esporte está ligada aos interesses das políticas educacionais atuais, sendo que este fato vem se repetindo desde os tempos da ditadura militar. Quando observamos a soberania do conteúdo esporte como atividades do campo Esporte e Lazer do PNME em detrimento às outras práticas corporais, confirmamos a afirmação sobre a ideologia capitalista bastante presente e atual nos dias de hoje.

O governo militar evidenciou a massificação do esporte escolar utilizado na propaganda e no poder que este tem sobre a sociedade capitalista, trazendo consigo a imagem vitoriosa da ditadura, como o esporte traz consigo. Nesse sentido, foi utilizado como despolitização e válvula de escape para os problemas sociais e políticos enfrentados na época (SILVA, 2015, p. 81-82).

As atividades formativas ofertadas pelo PNME são organizadas em campos de atividades complementares. O campo Esporte e Lazer é uma atividade complementar que desde o início do programa Mais Educação está inserido e apresenta-se como opção de atividade no Novo Mais Educação. Este campo agrega as atividades esportivas, ginásticas, recreativas e de lutas. Sua relação com o componente curricular Educação Física está no fato que as atividades desenvolvidas no campo Esporte e Lazer do PNME e os conteúdos ministrados na Educação Física englobam as mesmas manifestações corporais. Contudo é perceptível, tanto nas aulas de Educação Física, quanto nas atividades do PNME, a soberania do esporte frente a outras práticas corporais.

Na proposta da Educação Física contida nos PCN (2001) a disciplina deve dar oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos. Deve permitir que se vivenciem diferentes práticas corporais advindas das mais diversas manifestações culturais e se enxergue como essa variada combinação de influências está presente na vida cotidiana. As danças, esportes, lutas, jogos e ginásticas compõem um vasto patrimônio cultural que deve ser valorizado, conhecido e desfrutado.

A proposta do PNME enfatiza a importância do estabelecimento de relações interpessoais e coletivas para a apropriação e o acesso a conhecimentos e experiências de esporte e lazer, considerados como dois dos fatores prioritários do desenvolvimento humano. Entendendo que cada sujeito vive etapas diferentes de aprendizagem, com facilidades, dificuldades, competências e habilidades diversas; com possibilidades de aprender que também se diferenciam uma das outras, traduzindo em experiências únicas as práticas culturais. “Todos podem aprender coisas diferentes em tempos diferentes, o que garante a diversidade e a riqueza cultural. E, nesse contexto, o esporte e o lazer têm papéis especiais na formação ampliada, tendo em vista a educação integral, que implica escola, família e comunidade.” (BRASIL, 2016, p.05).

O documento orientador do PNME de 2017 traz a ementa do Campo Esporte e Lazer e as atividades sugeridas. A ementa menciona que as atividades deste campo devem ter a perspectiva do desenvolvimento integral do aluno:

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, 2017, p.10).

Articular a Educação Física as atividades Complementares do PNME no campo Esporte Lazer pode favorecer a aprendizagem na perspectiva da cidadania, da diversidade, do respeito aos direitos humanos e da garantia de acesso aos conhecimentos científicos, historicamente elaborados, e que precisam ser trabalhados pela escola com a proposta de tempo integral, possibilitando as estudantes um desenvolvimento integral.

Nessa perspectiva, considera-se que o PNME pode ser um relevante projeto para a estruturação da escola integral e a valorização da Educação Física como conhecimento para o processo formativo, integrante da proposta por meio do campo Esporte e Lazer, conhecimento este construído em diferentes momentos históricos, na medida em que evidencia a expectativa quanto o desenvolvimento integral dos alunos.

Contudo da teoria à prática existe uma série de elementos a serem estudados, pesquisados e pensados para a Educação Física no contexto da escola de tempo integral, para que se consiga proporcionar uma formação integrada e coerente com as concretas necessidades do educando e este deve ser o princípio básico que referencia toda organização do trabalho didático. Uma boa organização escolar atrelada com o trabalho competente dos professores e demais profissionais da educação, possibilita ao educando permanecer motivado durante todo o período escolar e de preferência participando de forma prazerosa nas atividades desenvolvidas.

No documento oficial do Programa Mais Educação intitulado “Sobre o Esporte e o Lazer” (BRASIL, p.5) é apresentada a proposta de integração entre Políticas Participativas de Esporte, Lazer e Educação do programa, com o objetivo de fomentar ações educativas voltadas à autonomia cidadã e contribuir com a superação de desigualdades sociais e inclusão educacional. Assim como socializar as diretrizes e dos fundamentos que norteiam os Programas Sociais de Esporte e Lazer do Ministério do Esporte em ação integrada com o Programa Mais Educação, dizendo que são um “[...] marco importante para a atuação do esporte e do lazer na educação escolar e intersectorialidade dos campos envolvidos.” Espaço representativo de um novo tempo de desenvolvimento social e humano que assume o esporte e o lazer como meios e fins educativos.

O documento ao tratar do Esporte e Lazer os considera como fatores prioritários no desenvolvimento humano.

A proposta aqui apresentada enfatiza a importância do estabelecimento de relações interpessoais e coletivas para a apropriação e o acesso a conhecimentos e experiências de esporte e lazer, considerados como dois dos fatores prioritários do desenvolvimento humano. Relações que, para serem mantidas, devem priorizar os valores que alicerçam a convivência entre iguais e diferentes, bem como ampliar e diversificar as formações e



oportunidades de práticas de esporte e lazer pelos sujeitos de todas as idades. (BRASIL, ano, p.5).

E assim define Lazer:

O significado de lazer mais importante para nós é seu entendimento como cultura vivida com alegria e liberdade no tempo disponível fora das obrigações sociais. Um tempo/espço/opportunidade privilegiado para vivências lúdicas, para brincar de diferentes modos, participar de diferentes formas (assistindo, praticando, conhecendo) e em vários lugares. Como é um dos fatores de qualidade de vida, o lazer é compreendido como meio e fim educativos para a formação de valores, e pode contribuir muito para o desenvolvimento social, cultural e humano. (BRASIL, p.8).

O Esporte, para o caderno do programa, é entendido como uma produção cultural e sócio-histórica e, em sua definição destaca a diferença entre: esporte de rendimento, esporte educacional e o de participação/lazer.

O esporte de rendimento tem como característica básica ser praticado, segundo normas e regras nacionais e internacionais, com finalidade de obter resultados de alta performance e integrar pessoas e comunidade do País e estas com outras nações. Já o esporte educacional caracteriza-se por se desenvolver por meio dos sistemas de ensino e formas sistemáticas e assistemáticas de educação, evitando-se a seletividade, a hipercompetitividade de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral e a formação para a cidadania e para o lazer. Por sua vez, o esporte de participação/lazer caracteriza-se por se desenvolver pela livre escolha do sujeito, compreendendo as modalidades esportivas praticadas com finalidade de integração dos praticantes na plenitude da vida social, na promoção da saúde e da educação e preservação do meio ambiente. (BRASIL, p.8).

Na perspectiva proposta pelo programa o Esporte e Lazer busca refletir um formato que avance da tradicional escola, abrindo-se, portanto, para a construção de projeto pedagógico e ações dialogadas entre todos os atores sociais que compõem os cenários pedagógico. “A relação respeitosa entre estes saberes, equacionada mediante objetivos educativos de cada instituição, serve de base para a ampliação do tempo e espaço de aprendizagem, a partir da seleção e inclusão de ações socioeducativas que o integram.” (BRASIL, p.12).

O documento do MEC ressalta a necessidade de que todas as pessoas envolvidas no Programa Mais Educação compreendam que a proposta educativa do caderno acontecerá em diferentes tempos e espaços educativos. “Assim, integra o esporte e o lazer ao currículo das escolas numa perspectiva de formação ampliada, que inclui as práticas escolares vividas,

ininterruptamente, no cotidiano das relações entre alunos, professores e comunidades.” (BRASIL, p.13).

#### **4.3 As atividades de Esporte e Lazer no Programa Novo Mais Educação em uma escola da rede municipal de Campo Grande - MS: análise a partir da Organização do Trabalho Didático**

A escola de tempo integral além dos componentes do currículo básico precisam oferecer as Oficinas Curriculares, que deverão favorecer a vivência de atividades dinâmicas e contextualizadas, de diferentes áreas do conhecimento, buscando desenvolver o aluno em todas as suas potencialidades, suas preferências, suas capacidades e suas habilidades. No Manual Operacional da Educação Integral (2014) está descrita essa característica da escola:

Cada equipe organiza suas atividades e as ações, adequando seu jeito próprio em cada escola, com o objetivo de valorizar a cultura local, atender as demandas específicas da comunidade com realidades diversas e incentivar movimentos locais de organização cidadã e resgate de valores comunitários. Contudo, orienta-se que as atividades e oficinas sejam diversificadas e contemplem as diferentes áreas que a ação se propõe a atender. São elas: Cultura e Arte; **Esporte, Lazer** e Recreação; Qualificação para o Trabalho/Geração de Renda; Formação Educativa Complementar. (BRASIL, 2014, p. 33, grifo do autor).

Nesse sentido buscou-se analisar como estão organizadas as atividades de Esporte e Lazer no interior da escola selecionada, tomando por base a categoria teórica Organização do Trabalho Didático que envolve, como já explicitado, três aspectos estreitamente vinculados: uma relação educativa, entre uma figura história de educador e uma figura histórica de educando, mediada por recursos didáticos (instrumentos didáticos, conteúdos e procedimentos técnico-pedagógicos) e ocorrendo em um espaço físico com características peculiares. A análise destes aspectos é considerada aqui como instrumental para minimizar as dificuldades encontradas durante todo o processo de desenvolvimento que acontece no interior da escola, principalmente no tempo extra.

Anísio Teixeira, um defensor da escola pública e idealizador do CIEP (Centro Integrado de Educação Pública), afirmava que: “[...] com a chamada democratização da escola primária, devia-se cuidar, não de reduzir o currículo e a duração da escola, mas de adaptá-la à educação para todos os alunos em idade escolar” (1977, p. 128). E para tal era indispensável manter e não reduzir o número de séries escolares, prolongar e não reduzir o dia letivo, enriquecer o programa com atividades educativas, independentemente do ensino

propriamente intelectual e preparar um novo professor ou novos professores para as funções mais amplas da escola.

Aumentar a jornada escolar, ou seja, o tempo de atendimento diário que o educando permanece na escola, entra no âmbito das políticas educacionais e recebe definitivamente sua legitimidade em uma das principais e mais importantes leis já estabelecidas na história da educação do Brasil, a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, que em seus artigos estabelece:

A jornada escolar no ensino fundamental incluirá *pelo menos quatro horas* de trabalho efetivo em sala de aula, *sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola*. [...] O ensino fundamental será ministrado *progressivamente em tempo integral* a critério dos sistemas de ensino. [...] Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o *regime de escolas de tempo integral*. (BRASIL, 1996, artigos 34º e 87º, diferentes grifos).

Em Mato Grosso do Sul, no ano de 2014, a PEC (Proposta de Emenda Constitucional) 004/14 foi aprovada pela Comissão de Constituição, Justiça e Redação (CCJR) que prevê a transformação de todas as escolas estaduais de ensino fundamental em escolas de tempo integral, com o apoio e colaboração do governo federal. O município de Campo Grande por meio do módulo PAR do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC), também aderiu por meio do Sistema PDDE, ao Programa do Governo Federal “Novo Mais Educação”, mediante apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação - MEC.

O município de Campo Grande segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2017) possui uma estimativa de em 2017 ter 874.210 habitantes. A cidade possui uma área de 8.092,951 Km<sup>2</sup>, dividida em regiões: Anhanduizinho, Bandeira, Centro, Imbirussu, Lagoa, Prosa e Segredo (além dos Distritos de Anhanduí e Rochedinho). A população apresenta-se de maneira diferenciada nestas regiões, com uma maior concentração nos bairros que compreendem a região do Anhanduizinho, Segredo, Bandeira e Lagoa, respectivamente.

A cidade foi fundada em 21 de junho de 1872, planejada em meio a uma vasta área verde, com ruas e avenidas largas e com diversos jardins por entre as suas vias. Apresenta, ainda nos dias de hoje, forte relação com a cultura indígena e suas raízes históricas. Por causa da cor de sua terra (roxa ou vermelha), recebeu a alcunha de Cidade Morena. A cidade tem o terceiro maior e mais desenvolvido centro urbano da Região Centro-Oeste do Brasil e a 20º

município mais populoso do Brasil em 2014, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

No campo Educacional o município de Campo Grande, no ano de 2010, o IDHM para a educação foi de 0,724, em uma escala de 0 a 1. Este índice teve uma grande ascendência entre os anos de 1991 e 2010, o que caracteriza uma maior escolaridade da população do município, com mais crianças e jovens nas escolas ou completando ciclos, no Brasil ensino fundamental e médio (Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2013).

A Prefeitura Municipal de Campo Grande tem como uma de suas metas prioritárias a qualidade da educação que oferece aos seus municípios e por meio da Secretaria Municipal de Educação/SEMED, implementa e desenvolve ações que propõem subsidiar o trabalho docente e, conseqüentemente, favorecer a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

Na Deliberação CME/MS N. 1.605, de 5 de dezembro de 2013 que estabelece normas para a organização, o credenciamento e a autorização de funcionamento do ensino fundamental do sistema municipal de ensino apresenta, em seu Capítulo II- Da organização do ensino fundamental, Art.3, § 2º, o seguinte texto em relação a educação integral: “O ensino fundamental poderá ser oferecido em tempo parcial ou integral”. Para as instituições que ofertarem a educação integral no Capítulo IV sobre a estrutura e funcionamento das instituições de ensino, em seu Art. 17, a deliberação esclarece que além de todos os recursos previstos para uma escola de tempo parcial, a instituição de ensino que oferecer o ensino fundamental em tempo integral deverá disponibilizar, ainda: “**I** - colchonetes para hora de repouso/descanso e recreação; **II** - instalações para banho”.

Em seu Art. 21 sobre a proposta pedagógica da instituição de ensino em tempo integral, o texto cita que a proposta deve:

**I** - organizar o tempo, espaços e oportunidades educativas, compartilhando a tarefa de cuidar e educar entre os profissionais da educação, as famílias e outros atores sociais;

**II** - conceber o currículo de forma integrada entre a ampliação da jornada escolar diária, o desenvolvimento das atividades, o acompanhamento pedagógico, o reforço e o aprofundamento da aprendizagem, a experimentação e a pesquisa científica, a cultura e as artes, o esporte e o lazer, as tecnologias da comunicação e informação, a afirmação da cultura dos direitos humanos, a preservação do ambiente, a promoção da saúde entre outras.

**Parágrafo único.** Para assegurar a organização das atividades acima previstas, a instituição de ensino poderá estabelecer parcerias com outros órgãos e/ou entidades locais. (CAMPO GRANDE, 2013).

A Lei n. 5.565 de 23 de junho de 2015 aprova o Plano Municipal de Educação – PME/2015-2025 do município de Campo Grande, que está de acordo com o estabelecido no Plano Nacional de Educação com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal, em consonância com a Lei Federal n. 13.005/2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Lei Estadual n. 4.621/2014 que aprovou o Plano Estadual de Educação (PEE - MS).

No PME/2015-25 algumas considerações são feitas em torno da Educação Integral. Na Educação Infantil o Plano Municipal de Educação relata que houve um decréscimo na oferta de matrículas em período integral entre os anos de 2011 e 2013. E que considera-se preocupante essa ruptura na Educação Infantil, sobre a oferta de vagas em período integral para a Creche e parcial para a Pré-escola, o que segundo o PME vai na contramão das discussões acerca do atendimento em tempo integral, previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Em relação ao Ensino Fundamental e Médio o PME (2015) cita que:

No intuito de promover uma educação de qualidade, no município de Campo Grande/MS existem 79 escolas públicas que ofertam a educação em tempo integral, englobando escolas com dois turnos, Programa Mais Educação, entre outros projetos vinculados ao Ministério de Educação (MEC) contados como educação de tempo integral (CAMPO GRANDE, 2015).

Em relação aos recursos e materiais didáticos, segundo o Plano Municipal de Educação as Unidades de Ensino vem a cada ano aumentando a oferta, com o intuito de subsidiar a prática pedagógica e administrativa, conforme tabela. Com isso, demonstra-se o interesse em atender o que é orientado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-1997), no tocante a propiciar diferentes experiências aos alunos durante a aprendizagem e que essa não ocorra no sentido de uma educação bancária, mas que seja prazerosa e significativa para o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Em relação ao financiamento da educação do município o plano esclarece que o FUNDEF impôs aos estados e municípios a responsabilidade pela oferta do Ensino Fundamental. E acrescenta:

Esgotado o tempo para a política de financiamento da educação por meio do FUNDEF (1998-2006), em 19 de dezembro de 2006, o art. 60 do Ato das Disposições Transitórias recebe nova redação por meio da Emenda CF/88 nº 53/2006, que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que aumentou os recursos do Governo

Federal ao FUNDEB, de R\$ 2 bilhões em 2007, de R\$ 3,1 bilhões em 2008, de R\$ 5,1 bilhões em 2009 e, a partir de 2010, passou a ser no valor correspondente a 10% da contribuição total dos Estados e Municípios de todo o país. E ainda, os Estados e Municípios devem destinar 15% das demais receitas de impostos e transferências não incluídas no FUNDEB para a manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e aplicar o mínimo de 25% dos impostos e transferência em toda a educação (CAMPO GRANDE, 2015).

As verbas do Governo Federal contemplam o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) que custeiam os programas que podem ser desenvolvidos pela rede municipal de Campo grande, entre eles: Programa Novo Mais Educação, Escola Sustentável, Atleta na Escola, Escola do Campo e Água e Esgotamento Sanitário.

Como já sinalizado anteriormente, esta análise se baseia na categoria teórica Organização do Trabalho Didático que permite analisar a relação educativa, os elementos de mediação utilizados nesta relação e o espaço físico onde o trabalho didático se realiza, para dar consequência à análise, estes aspectos estreitamente articulados precisam ser observados no contexto concreto da escola partícipe do PNME.

Esta categoria, elaborada por Alves (2005), toma por referência a concepção materialista dialética de história, concepção que fornece as bases para uma interpretação dinâmica, complexa e totalizante da realidade. Estabelece que os fatos sociais singulares não podem ser refletidos e estudados isoladamente. Para serem entendidos precisam ser considerados no interior da organização social mais ampla em que se encontram, a sociedade capitalista, considerando-se os aspectos econômicos, políticos, culturais, etc.

O materialismo dialético pode, pois, ser entendido com um método de interpretação da realidade, que se fundamenta em três grandes princípios:

a) *A unidade dos opostos*. Todos os objetos e fenômenos apresentam aspectos contraditórios, que são organicamente unidos e constituem a indissolúvel unidade dos opostos. Os opostos não se apresentam simplesmente lado a lado, mas num estado constante de luta entre si. A luta dos opostos constitui a fonte do desenvolvimento da realidade. b) *Quantidade e qualidade*. Quantidade e qualidade são características imanentes a todos os objetos e fenômenos e estão inter-relacionados. No processo de desenvolvimento, as mudanças quantitativas graduais geram mudanças qualitativas e essa transformação opera-se por saltos. c) *Negação da negação*. A mudança nega o que é mudado e o resultado, por sua vez, é negado, mas esta segunda negação conduz a um desenvolvimento e não a um retorno ao que era antes. (GIL, 1999, p.31 - 32)

Um estudo desta natureza não pode deixar, portanto, de considerar a realidade concreta, impondo uma boa descrição do objeto, sendo esta a base para avançar no conhecimento sobre a escola de tempo integral e sua organização do trabalho, para compreender melhor seus objetivos e as finalidades a que se propõem, dentro de sua estrutura, com sua linguagem específica, sua história, seus programas, suas políticas, que possibilitem uma melhor compreensão da sua dinâmica e também, sobre o uso do tempo como um elemento essencial na organização do processo educativo, considerando os aspectos internos e externos que se apresentam nas análises dessa determinada população e o estabelecimento de relações entre essas variáveis.

#### **4.3.1 O campo empírico da pesquisa**

Dados de Identificação:

- Escola Municipal Irmã Edith Coelho Netto.

- Decreto de criação nº 6.709 de 09/02/1993. Del. CME/MS nº 1.113 de 09/09/2010.

Autoriza o funcionamento da Educação Infantil e Del. CEM/MS nº 1.713 de 04/12/2014.

Autoriza o funcionamento do Ensino Fundamental.

- Localização: Rua Paranapebas, nº 179, Jardim Colúmbia, Campo Grande/MS.

Optou-se por escolher como lócus desta pesquisa uma dentre as unidades escolares do município de Campo Grande, nas quais o Programa Novo Mais Educação foi implantado, utilizando como critério de seleção a escolha da escola por uma atividade do campo Esporte e Lazer do PNME, considerando que a escola tem a liberdade de escolher quais atividades serão implantadas na instituição. Sendo assim, justifica-se a opção pela Escola Municipal Irmã Edith Coelho Netto porque a instituição optou no ano de 2017 pela atividade Judô do campo Esporte e Lazer do Programa Novo Mais Educação.

A escola foi inaugurada no dia 03 de fevereiro de 1993 na gestão do prefeito Municipal Lúdio Martins Coelho e do Secretário Municipal de Educação Professor Heitor Romero Marques e está localizada no Jardim Colúmbia, região urbana do Córrego Segredo. A escola surgiu com a idealização do Sr. José Francisco Rodrigues Prates, na época Presidente da Associação de Moradores do Jardim Colúmbia, e através dele a iniciativa da construção da mesma. Ainda em vida o Sr. José Francisco Rodrigues Prates foi homenageado como Patrono da biblioteca da unidade escola (PPP, 2015).

A escola recebeu o nome em homenagem a religiosa Irmã Edith Coelho Netto, freira sul-mato-grossense. Seu nome foi escolhido como Patronesse devido a sua atuação tanto no

Hospital São Julião quanto na comunidade. A freira recebeu homenagem de cidadã campo-grandense. (PPP, 2015).

Segundo o Projeto Político Pedagógico (2015) a comunidade escolar é composta de alunos oriundos de famílias de classe media baixa, bem como de famílias com vulnerabilidade social. Em torno de 95% dos alunos residem no próprio bairro (Jardim Colúmbia) e os demais residem em locais próximos na região norte de Campo Grande.

Quanto ao compromisso da Comunidade Escolar, o PPP diz que:

[...] a escola tem a tarefa, o compromisso e a incumbência de prestar um serviço que possibilite ao sujeito, uma ampla reflexão sobre o seu ambiente, dos fatos geradores de transformações, da sua habilidade de construir caminhos, de consonar os meios, de progredir e de intervir na sociedade, organizando sua própria vida, com aptidão para se comunicar, compreender e criar símbolos que lhe permitam ser partícipes da vida cidadã. [...] Nesse sentido a escola deve buscar o desenvolvimento de outras capacidades além da cognitiva, como a capacidade física e afetiva. (PPP, 2015).

Com uma área de 11.484 m<sup>2</sup> de terreno e 4.243 m<sup>2</sup> de área construída, a escola conta atualmente com a estrutura composta por 13 salas de aulas no bloco principal, 2 salas de aulas pré moldadas, 1 container adaptado como sala, 1 sala de tecnologia educacional, 1 laboratório de ciências, 1 quadra poliesportiva e 1 playground, 1 cantina, 1 secretaria, 1 biblioteca, 1 sala de direção, 1 sala para coordenação pedagógica, 1 sala para professores, 1 tanque para uso do pessoal de limpeza, 2 banheiros para professores (sendo 1 masculino e 1 feminino), 2 blocos de banheiros para os alunos (sendo 1 masculino e 1 feminino), 1 banheiro tipo vestiário adaptado como sala para as atividades de Judô.

A escola atende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental nos períodos matutino e vespertino. Sendo no período matutino 3 turmas da Educação Infantil, 6 turmas Ensino Fundamental séries iniciais e 6 turmas do Ensino Fundamental séries finais e no período vespertino 4 turmas Educação Infantil, 8 turmas Ensino Fundamental séries iniciais e 4 turmas do Ensino Fundamental séries finais. O total de alunos atendidos ultrapassa a casa dos 700 distribuídos nos turnos matutino e vespertino.

A escola aderiu ao Programa Novo Mais Educação no ano de 2017 e atende uma parcela dos alunos em período integral. No caso específico, no período matutino são atendidas 35 crianças de diferentes idades, organizadas em 2 turmas, para o desenvolvimento das atividades do PNME e no período vespertino são atendidas 35 crianças, também de diferentes idades, selecionadas das turmas do 3º ao 9º ano, mas que são organizadas em uma mesma



turma, já que no período vespertino há apenas uma sala disponível para o desenvolvimento das atividades do PNME.

Os alunos que participam do PNME são, de acordo com a orientação do Caderno de Orientações Pedagógica do PNME/2017, agrupados e reagrupados para atendimento das diferentes necessidades pedagógicas e utilização de diferentes procedimentos metodológicos para que as aprendizagens sejam construídas, também, na interação com o outro. É desejável que os grupos sejam heterogêneos a fim de possibilitar a aprendizagem entre pares.

Além das atividades de acompanhamento pedagógico em Matemática e Língua Portuguesa, obrigatórias as crianças desenvolvem atividades complementares. No campo Esporte e Lazer a atividade desenvolvida é Judô. O Programa Novo Mais Educação não estava contemplado no Projeto Político Pedagógico da escola do ano de 2017 porque até o momento da realização da coleta de dados da pesquisa o referido PPP não estava concluído.

O acompanhamento da rotina escolar aconteceu por meio das observações que puderam ser feitas durante 10 visitas a instituição, realizadas durante os meses de setembro e outubro de 2017, sendo que 5 ocorreram no período matutino para observar as aulas de Educação Física componente curricular e 5 ocorreram no período vespertino para observar o desenvolvimento das atividades complementares do campo Esporte e Lazer do PNME, no caso específico a atividade complementar era o Judô.

As observações da rotina das ações realizadas na escola objeto da pesquisa não se restringiram apenas aos momentos em que as atividades de Esporte e Lazer estavam sendo trabalhadas – seja nas aulas de Educação Física do currículo básico, ou nas atividades complementares do campo Esporte e Lazer do PNME. Procurou-se observar outros momentos, no intuito de, segundo André (1995, p.28), construir uma “interação constante entre o pesquisador e o objeto estudado, [onde] o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados”. Essas observações propiciaram conhecer o funcionamento da escola como um todo e perceber as atividades de Esporte e Lazer não isoladamente, mas dentro de seu contexto escolar.

As observações foram feitas de maneira a registrar a rotina da escola, tomando como objeto de observação a Organização do Trabalho Didático, ou seja, a relação educativa, os elementos de mediação e recursos didáticos e o espaço físico. No que diz respeito à análise documental, esta se deu com o acesso a alguns documentos da escola: o Projeto Político Pedagógico de 2015 e 2016, porque o PPP de 2017 não estava concluído, e o Caderno Pedagógico da instituição.

No decorrer das observações muitas conversas se deram pelos corredores da escola e até mesmo durante as aulas, com a Professora Articuladora do PNME e, principalmente, com o Professor Facilitador do campo Esporte e Lazer que se mostrou muito receptivo para com o desenvolvimento da pesquisa, o que foi bastante construtivo, apesar de não ter conseguido conversar com os professores de Educação Física, foi possível fazer as observações de alguns momentos das aulas e atividades desenvolvidas por eles.

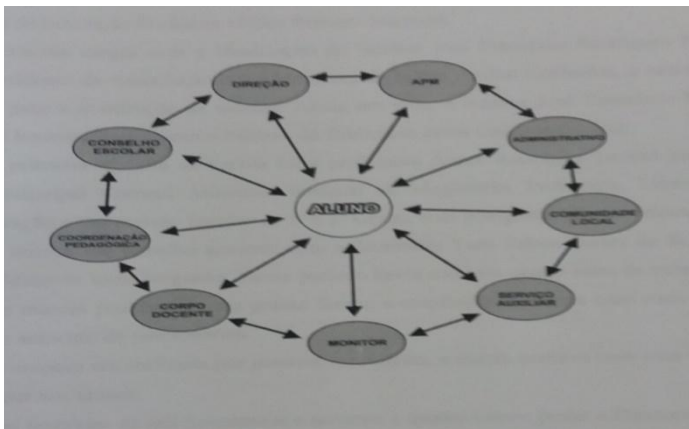
Ressalta-se que na busca pela percepção dos sujeitos envolvidos diretamente com o Programa Novo Mais Educação na unidade escolar pesquisada foram realizados questionários no mês de novembro de 2017, mediante autorização assinada pelo participante conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. No intuito de resguardar a identidade dos participantes da pesquisa, esses foram identificados pelos termos ‘Coordenador Pedagógico’, ‘Professora Articuladora’, ‘Professor A’, ‘Professor B’ e ‘Professor Facilitador’.

Para analisar-se a OTD desenvolvida nas atividades de Esporte e Lazer na escola lócus da pesquisa, utilizaram-se os dados coletados nas observações da pesquisadora, nos documentos da instituição e da rede municipal de ensino de Campo Grande e os dados coletados nos questionários aplicados com os profissionais da área, envolvidos na pesquisa.

### Relação Educativa

O Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada afirma que a filosofia da instituição está fundamentada nas matrizes sociointeracionistas. Sendo representada pelos valores do compromisso, responsabilidade, disciplina, respeito às diversidades e opiniões e cooperação. E tendo como missão garantir o bem estar dos alunos (PPP, 2016). Em seu organograma o aluno está no centro e todos os segmentos e atores da comunidade escolar são responsáveis pelo desenvolvimento dele.

### Imagem 11: Organograma da Escola Irmã Edith Coelho Netto.



Fonte: Projeto Político Pedagógico/2016.

Na instituição pesquisada a Educação Física no ano de 2017 foi trabalhada por seis docentes, sendo que as observações foram realizadas no período matutino em duas turmas nas quais as aulas eram ministradas pelo mesmo professor. As observações foram realizadas nessas turmas porque no dia de disponibilidade da pesquisadora as aulas de Educação Física aconteciam nelas e no período vespertino haviam alunos selecionados destas turmas que participavam das atividades do PNME.

Com relação às observações das aulas de Educação Física a relação professor – aluno acontecia como na maioria das instituições: entre o professor e o coletivo de alunos. Pode-se observar que o professor manteve-se como o detentor do saber e os alunos os receptores desse conhecimento.

As questões orientadoras do item ‘Relação Educativa’ do questionário traziam as seguintes indagações:

‘Como acontece a relação educativa entre professor/facilitador e alunos? Existe diferença na relação educativa quando é um componente curricular obrigatório e quando é a atividade complementar do PNME? Qual a visão da relação educativa e do processo educativo contida nas ações desenvolvidas na escola, nas disciplinas do currículo obrigatório e nas atividades complementares do PNME?’

O Professor A respondeu em seu questionário que a relação educativa acontece “[...] de maneira respeitosa e amigável, com responsabilidade e compromisso entre eles”.

O Professor B respondeu de forma semelhante quanto à relação educativa dizendo: “Relação de respeito e cooperação entre os mesmos”.

Respostas que nos fazem perceber a preocupação dos professores com o respeito que os alunos precisam ter para o desenvolvimento das atividades. O que nos leva a pensar que nas aulas de Educação Física a relação professor – aluno acontece de forma mais próxima.

Essa proximidade se dá porque as atividades, em sua grande maioria, são práticas, voltadas para o desenvolvimento físico, o que faz com que os professores realizem interferências mais individualizadas com os alunos, além do ambiente da quadra e demais espaços externos serem mais propícios as trocas e socialização entre os alunos e professores. Segundo Boccarelli et al, (2010):

A Educação Física, por sua especificidade de tratar os conteúdos relacionados ao corpo em sua integridade e por sua tradição prática, favorece a comunicação em sua complexidade e propicia relacionamento professor-aluno em maior profundidade, por isso esses temas serão tratados neste artigo (BOACCARELLI et al, 2010, p.24).

Segundo Ronaldo Moisés (2015) essa individualização pode ser vista sob dois prismas: o de uma determinação atribuída pelas condicionantes impostas pelo capital que prega o individualismo e a competição ou como uma necessidade metodológica que se corretamente utilizada pode ser proveitosa por oportunizar a otimização de experiências e aprendizagens por todos os alunos.

Contudo é possível observar que a Educação Física tem se legitimado por parte de professores, coordenadores e diretores, como espaço/tempo compensatório do desgaste e tensões provenientes da vida escolar. E que existe um sentimento coletivo, uma convicção herdada da época higienista de que a Educação Física pode contribuir para a melhoria da qualidade de vida no sentido de “controle” no interior da escola.

A relação educativa nas atividades complementares do PNME se baseia segundo o Coordenador Pedagógico na ‘Pedagogia do Afeto’. Na concepção de Wanderley Codo (1999) O objetivo da Pedagogia do afeto é olhar de uma maneira mais humana para o aluno, deixando de lado as formas que a pedagogia tradicional ou tecnicista exerce nos seus métodos de ensino. Ela pode ser feita ou interpretada como a pedagogia que propaga o respeito e que enxerga o aluno com transparência, desarmado de preconceitos, ao invés de trata-lo com apenas mais um aluno em meio a tantos outros.

Nas palavras do Coordenador Pedagógico: “É visível no PNME o exercício da Pedagogia Afetiva, o que auxilia na educação dos alunos não como receptores de conhecimento, mas na formação para a vida.”. Contudo nos documentos oficiais do PNME e da escola não foram encontrados nenhum trecho que citasse essa Pedagogia.

A Professora Articuladora afirmou que: “Na parte pedagógica os professores são orientados a trabalhar de forma diferenciada que é aplicado o conteúdo no período que estuda, pois cada um aprende de uma forma.” Além de explicar que os alunos selecionados “[...] devem participar de todas as aulas, sendo a participação obrigatória”.

Em relação às atividades do programa o Professor B acredita que “A diferença está na novidade da ação ou dos componentes complementares.” E que para ele “Há uma visão de melhoria de comportamento os alunos envolvidos, que participam das atividades e a relação é de complementação e continuidade nas atividades que envolvem a educação cognitiva e motora”.

O Professor A também acredita que a com o PNME “A visão é que os alunos se comprometem com mais empenho em desenvolver as atividades aplicadas”.

Quando questionado sobre a relação do professor - aluno o Professor Facilitador por várias vezes classificou como uma relação de amizade. Em conversas formais durante as

observações relatou que os alunos precisavam muito mais de atenção e carinho porque, segundo ele, “não tinham em casa”, o que acarretava o “mal comportamento” na escola. Por algumas vezes o Professor Facilitador se denominava “Pai” dos alunos e dizia que tinha que educá-los também.

Sua resposta sobre a relação educativa demonstra que no entendimento dele o PNME não deveria se preocupar tanto com a formação escolar, mas sim com a formação pessoal e em sanar os problemas extraescolares dos alunos.

Na minha opinião a grande diferença é a relação aluno/professor, pois o profissional não busca resultados através de notas, mas sim de uma melhora geral do alunos envolvido no PNME, pois os mesmos (alunos) são selecionados para o programa por varias dificuldades e adversidades que fazem com que esses alunos tenham um baixo rendimento escolar. (PROFESSOR FACILITADOR).

Essa visão salvacionista está presente nas diretrizes do PNME, quando estabelece como critérios para seleção dos estudantes que se priorizem os estudantes em situação de risco e vulnerabilidade social e em situação de risco nutricional. Logo, a partir de uma determinação como esta sobre os critérios de seleção, é possível entender que o objetivo ou função seria de uma escola do acolhimento, compensatória, com um projeto de natureza assistencialista. Como define Alves (2013) “[...] uma escola da socialidade em lugar de uma escola do conhecimento”.

O trabalho pedagógico do Judô se mostrou bastante interessante e motivador para os alunos. Havia grande participação nas atividades, corroborando com a fala de Bianchini (2016) quando diz que de modo geral, estas atividades esportivas e lúdicas de cunho socioeducativas proporcionam a adesão aos programas e projetos ofertados no contraturno que na grande maioria das vezes, são as atividades preferidas por parte dos alunos e auxiliaram na não evasão e frequência dos mesmos ao Programa.

Ao comparar-se a relação educativa da Educação Física enquanto componente curricular e as atividades complementares do PNME observam-se a mesma preocupação em relação ao comportamento dos alunos e o respeito no decorrer das atividades. Assim refletimos que tanto as aulas de Educação Física quanto as atividades complementares do PNME existe um sentimento por parte dos professores de que essas aulas devem ser utilizadas para compensar o desgaste e tensões provenientes da vida escolar e extraescolar.

Quanto às atividades de Esporte e Lazer constatou-se que são desenvolvidas na Educação Física e nas atividades do PNME, e se organizadas de forma a proporcionar o

desenvolvimento de atividades baseadas em práticas corporais, lúdicas e esportivas, enfatizando o resgate da cultura local, bem como o fortalecimento da diversidade cultural, podem se tornar um possível elo de ligação e articulação entre a Educação Física e o PNME.

### **Elementos de Mediação/ Recursos Didáticos**

A Escola Municipal Irma Edith Coelho Netto atendeu no ano de 2017 turmas da Pré – Escola da Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental, sendo no período matutino 15 turmas e no período vespertino 16 turmas, que eram atendidas no regime de meio período. Nessas turmas os alunos tinham uma jornada de 4 horas e carga horária de 20 aulas semanais, dispondo de uma organização curricular de acordo com as Orientações Curriculares do Município, que estão em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Seguindo as orientações do Documento Orientador para Adesão (2016) a escola selecionou em cada período 35 crianças das turmas do 3º ao 9º ano, observando o critério que deveria atender prioritariamente aos estudantes que apresentavam alfabetização incompleta ou letramento insuficiente, conforme resultados de avaliações próprias. Houve ainda o cuidado de selecionar grupos heterogêneos, a fim de possibilitar a aprendizagem entre pares. Conforme orientação do PNME esses estudantes podiam exercer liderança no grupo, motivando os colegas a superarem suas dificuldades e, em razão do sucesso escolar que possuem, estão em condições de mediar a aprendizagem dos colegas. (BRASIL, 2017)

Esses grupos de alunos selecionados para o PNME permaneciam o período integral na escola. Cumprindo uma jornada de 9 horas diárias, com um recreio de vinte minutos em cada turno e um intervalo de almoço de uma hora e meia. As aulas iniciavam às 7h00 para o grupo de alunos que estudava o conteúdo curricular básico no período matutino e as 8h00 para o grupo de alunos que participava das atividades complementares do PNME. Ambos os grupos tinham o horário de almoço e socialização das 11:30 às 13h00, quando iniciavam as aulas para o grupo de alunos que estudava o conteúdo curricular básico no período vespertino, que ficava na escola até as 17h00, e para o grupo de alunos que participava das atividades complementares do PNME no vespertino as atividades encerravam as 16h00.

A escola optou por ofertar 15 (quinze) horas de atividades complementares por semana, realizando 2 (duas) atividades de Acompanhamento Pedagógico, sendo 1 (uma) de Língua Portuguesa e 1 (uma) de Matemática, com 4 (quatro) horas de duração cada, e outras 3 (três) atividades complementares no campo das Artes, Cultura, Esporte E Lazer, sendo 1

(uma) de Judô, 1 (uma) de Teatro e 1 (uma) de Canto, com 2 horas de duração cada realizadas nas 6 (seis) horas restantes com mais 1 (uma) hora para o almoço.

**Quadro 5: Organização Curricular do grupo selecionado do PNME 2017 – objeto da pesquisa**

		Componentes Curriculares		Séries/aulas								
				3ºA	4ºA	5ºA	6ºA	7ºA	7ºB	8ºA	8ºB	9ºA
Manhã 7h00 às 11:30  Recreio: 20min	Currículo Básico	Base Nacional Comum e Parte Diversificada	Língua Portuguesa	5	5	5	4	4	4	4	4	4
			Matemática	4	4	4	5	5	5	5	5	5
			História	2	2	2	2	2	2	2	2	2
			Geografia	2	2	2	2	2	2	2	2	2
			Ciências	3	3	3	2	2	2	2	2	2
			Língua Estrangeira	-	-	-	2	2	2	2	2	2
			Arte	2	2	2	1	1	1	1	1	1
			Educação Física	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		Total:		20	20	20	20	20	20	20	20	20
Almoço e Socialização das 11:30 às 13h00												
Tarde 13h00 às 16h00  Recreio: 20min	Atividades Complementares do PNME	Atividades Complementares do PNME		Grupo de estudantes selecionados								
		Acompanhamento de Língua Portuguesa		4								
		Acompanhamento de Matemática		4								
		Atividades Complementares: Campo das Artes, Cultura, Esporte E Lazer.	Judô	2								
			Teatro	2								
			Canto	2								
		Total:		14								
Total Semanal:		34										

Fonte: Elaboração da autora.

Podemos observar no quadro acima que a organização curricular está disposta em dois grandes blocos – Componentes Curriculares da Base Nacional Comum e as Atividades Complementares do PNME - subdivididos, conforme seus conteúdos, em disciplinas ou atividades complementares. É possível ter um panorama da carga horária correspondente a cada série do ensino fundamental e também da dimensão do horário diário que tem os alunos selecionados para participar do programa.

No que diz respeito à organização curricular esses grupos desenvolviam as aulas do currículo básico em um período e às atividades complementares de enriquecimento curricular no outro, o que divide a escola em dois turnos, mesmo para os alunos que ficam período integral. Buscando apoio na fala de Leclerc e Moll (2012) é preciso destacar a importância da redefinição institucional buscando superar, na organização curricular e de gestão nas possíveis e indesejadas dicotomias turno/contraturno, currículo/ações complementares. Fazendo com que o projeto político pedagógico da escola seja definido para superar a fragmentação, a descontextualização dos conteúdos e a superação do dualismo turno e contraturno.

Esse dualismo foi uma questão importante levantada por Alves (2013) que ressaltou que o PME já se iniciou com essa dualidade, um espaço reservado para a prática de atividades complementares, com pouca ou nenhuma articulação com o período regular e observa-se que o PNME permaneceu com essa forma de organização.

No horário de almoço os alunos se reuniam em um dos corredores da escola no qual foram colocadas mesas e cadeira para servir de refeitório e nesse momento a Professora Articuladora permanecia com eles. Após almoçarem os alunos se direcionavam para o pátio do fundo da escola para a socialização, onde eram disponibilizados jogos de mesa, pebolim e outros recursos pedagógicos disponíveis na instituição. Contudo esse momento era de livre escolha, podendo o aluno permanecer sem desenvolver nenhuma atividade apenas descansando.

Considerando que este tempo de socialização é bastante reduzido, demonstra-se que tais momentos não são vistos como espaços de aprendizagem. A distribuição dos tempos se organiza de tal modo que apenas os espaços pedagogicamente orientados são valorizados, indicando a compreensão de que a socialização e a aprendizagem ocorreriam principalmente por intermédio da ação de professores durante o tempo em que os alunos estão desenvolvendo suas atividades.

Em relação aos recursos didáticos observou-se que nas aulas de Educação Física a quadra e os materiais esportivos tais como bolas, cordas, arcos que atraem a curiosidade dos alunos dada a sua dinâmica e proposta corporal são muito utilizados, sendo a bola quase que utilizada diariamente. As aulas de Educação Física aconteciam em duas situações: as aulas em sala, onde eram trabalhados os conteúdos teóricos, normalmente se desenvolvia algum conhecimento sobre as regras dos esportes, e as aulas na quadra, onde se entendia o conteúdo do Esporte. Observou-se que as aulas teóricas e práticas eram intercaladas durante a semana.

Em determinados momentos aconteciam as aulas livres onde os(as) alunos(as) pegavam alguma bola para jogar futebol ou vôlei, ficavam sem fazer nada, só assistindo o que



os(as) outros(as) faziam ou conversando. Em relação a atividades de natureza *inovadora*, não se observou diferentes metodologias no período de observação, estes indivíduos eram submetidos apenas a reprodução daquilo que já conheciam.

Na Atividade Complementar do PNME Judô o Professor Facilitador utilizava um espaço improvisado, com pouca luminosidade, pouco arejado, com tatames antigos, vestimentas (Judogui) usadas em anos anteriores que não estavam em boas condições e nas aulas observadas nenhum outro material ou recurso pedagógico.

**Imagem 12: Espaço e Recursos utilizados na atividade complementar do campo Esporte e Lazer do PNME - Judô.**



Fonte: imagem produzida pela autora.

**Imagem 13: Judogui utilizado na atividade complementar do campo Esporte e Lazer do PNME.**



Fonte: imagem produzida pela autora.

Nas observações das atividades complementares do campo Esporte e Lazer, o Professor Facilitador trabalha o Esporte Judô de forma diferenciada das aulas de Educação Física com algumas brincadeiras no início da aula e jogos para a socialização, e após esse início os exercícios específicos do Esporte. Nestas aulas as atividades se repetiam com bastante frequência, e a organização para a aula era um pouco demorada. Até os alunos chegarem, se arrumarem e arrumarem o espaço com tatames um bom tempo da aula era utilizado.

Retomando o alerta que Paro (1988) faz quanto à finalidade da educação, observa-se que na prática as atividades desenvolvidas no período da observação não apresentaram métodos inovadores, novas práticas educativas ou um trabalho articulado entre a Educação Física e o PNME. Nesse sentido pondera-se que é preciso encontrar novos métodos de ensinar, que sejam coerentes com a finalidade da ampliação do tempo de permanência diária do estudante na escola.

Na escola de tempo integral, assim como afirma Toro (1998), a educação deve considerar todos os saberes e que nos espaços de aprendizagem deve haver um conjunto de

conhecimentos sistematizados e organizados de forma integrada no currículo escolar. Assim entende-se que:

A escola deve promover momentos de diferentes experimentações; todo o conteúdo deve não apenas dialogar, mas efetivamente partir e se integrar com a vida, com os contextos e com a realidade dos estudantes. (SANTOS, 2014, p.26-27).

O Referencial Curricular do Município de Campo Grande (2008) apresenta os conteúdos da Educação Física como parte do currículo que “[...] possibilitam aos alunos o conhecimento socialmente construído no mundo contemporâneo e propiciam a atualização dos fatos e acontecimentos nacionais e internacionais, como também o avanço da ciência.” (CAMPO GRANDE, 2008, p.183) e, seguindo as orientações dos PCN (1997), organiza esses conteúdos em três eixos: Conhecimento sobre o corpo, Jogos esportivos e recreativos e Atividades rítmicas e expressivas. Contudo nas observações realizadas, os conteúdos das aulas de Educação Física e da atividade complementar do PNME, foi perceptível a soberania do esporte frente a outras práticas corporais.

Em relação à integração entre os profissionais que atuam nas atividades de Esporte e Lazer na escola observou-se que no período de realização das observações nenhum encontro foi proporcionado pela escola para que esses profissionais trocassem experiências e informações sobre as atividades desenvolvidas.

Nas orientações do PNME os mediadores da aprendizagem e os facilitadores devem realizar o planejamento coletivo. De acordo com o documento “[...] dialogando com as diversas áreas do conhecimento, estabelecendo condições para a socialização de experiências, o enriquecimento das ideias, análise das dificuldades encontradas pelos estudantes e caminhos para sua superação.” (2017, p.19). Na perspectiva do PNME, o trabalho coletivo é promotor da socialização dos saberes e das condições para o sucesso dos estudantes, estimulando os professores ao estudo, buscando as estratégias e metodologias mais adequadas para o trabalho escolar.

Em conversas formais o Professor Facilitador relatou que não trabalhava em conjunto com os professores de Educação Física, nem mesmo conversava com eles, pela falta de tempo e mesmo de vontade de ambos os lados, segundo ele. A pesquisadora observou, em um dia que estava acontecendo o conselho de classe, que os professores dos componentes curriculares se reuniram para realizar a reunião, mas o Professor Facilitador do PNME foi dispensado, não sendo convidado a participar desse momento.

Essa postura de exclusão do Professor do PNME, com base em alguns aspectos observados, demonstra que o programa apresenta indícios de uma proposta assistencialista, com objetivos de sociabilidade sem se preocupar com a relevância das atividades desenvolvidas e dos apontamentos do profissional que atua nele. Percebe-se que a proposta converge muito mais para a ampliação de tempo e espaço como medida social do que uma proposta pedagógica para a formação integral.

Em relação aos elementos de mediação e recursos didáticos o questionário trazia as seguintes questões orientadoras: Está havendo alguma modificação na organização conteúdos curriculares (quais)? Está havendo mudanças na forma de trabalho com estes conteúdos e o PNME (quais)? Que outros saberes, além dos tradicionais conteúdos escolares, são trabalhados no Componente Curricular Educação Física? Como as atividades complementares do campo Esporte e Lazer oferecidas na escola no PNME se situam em relação ao currículo proposto no Projeto pedagógico da Escola? Há algum movimento no sentido da integração curricular, ou seja, algum trabalho direcionado a integrar os conhecimentos do componente curricular Educação Física e a atividade complementar do campo Esporte e Lazer?

As respostas demonstraram que os profissionais têm percepções diferentes em relação a essas questões. Principalmente em relação à articulação das ações desenvolvidas.

Na opinião do Coordenador Pedagógico o trabalho da escola era unificado.

A Reme proporciona as orientações curriculares aos professores. É um documento atualizado e que está sempre sendo revisado para acompanhar as tendências pedagógicas e sociais. Os trabalhos do PNME acompanham essas orientações curriculares, pois os professores passam por formação continuada. Ação essa que unifica o trabalho da escola orientado pelo PPP dentro do PNME (COORDENADOR PEDAGÓGICO).

Segundo a Professora Articuladora do PNME “[...] os professores do programa trabalham em conjunto com os professores de sala, promovendo a aprendizagem dos alunos, utilizando tecnologias e metodologias complementares”. E, na opinião do Professor B, também há uma articulação no trabalho desenvolvido, em relação aos materiais didáticos: “Eu vejo uma integração no trabalho voltado para teatro e alguns jogos de mesa e tabuleiros.” Afirmações estas que não corroboram com a fala do Professor Facilitador que afirma:

[...] existe uma ‘separação’ entre os professores letivos e os professores do PNME, como se os docentes letivos fossem os ‘professores de verdade’ e os professores do PNME estivessem ali para ‘ajudar’ ou um quebra-galho’ como é dito popularmente. E essa discriminação começa pelo salário que é muito abaixo da média e as obrigações são iguais a todos! (PROFESSOR FACILITADOR).

O Coordenador Pedagógico da escola esclarece que em sua opinião quanto maior integração nas atividades curriculares desenvolvidas melhor serão os resultados, afirmando: “Com certeza quanto mais integração nos trabalhos melhor será o resultado, ou seja, mais oportunidades aos alunos para garantir a aprendizagem”.

Em relação às metodologias a Professora Articuladora responde: “Na parte pedagógica os professores são orientados a trabalhar de forma diferenciada que é aplicado o conteúdo no período que estuda, pois cada um aprende de uma forma”. E acrescenta “[...] a escola deve atender os estudantes que possuem dificuldades na aprendizagem, proporcionando as crianças oportunidade de aprendizagem, com metodologias inovadoras e com foco na superação dos desafios”.

O Professor B aponta uma diferença entre os conteúdos desenvolvidos na Educação Física e nas atividades complementares do PNME: Segundo a Educação Física trabalha “Os saberes do movimento da Cultura Corporal, podemos citar: danças, lutas e conhecimentos sobre o corpo” e “As atividades complementares, eu vejo, que trabalham mais a questão educacional dos alunos”. Para esse professor deve haver sim mais articulação das disciplinas do currículo básico com as atividades do PNME. “Creio que deva haver uma relação com todas as disciplinas da escola, além da Educação Física.”

Para o Professor Facilitador do PNME a dificuldade em integrar as atividades do programa tem relação com a organização do PNME em nível governamental, sugerindo que a redução de carga horária e o baixo auxílio financeiro demonstram a falta de interesse do governo em integrar o programa ao currículo da escola.

A escola procura trabalhar em harmonia com o PNME, porém na minha opinião não há grande interesse da integração no processo curricular. Não dos professores e direção, mas do sistema governamental que está a cada dia reduzindo a carga horária das aulas de Educação Física. (PROFESSOR FACILITADOR).

Importante destacar que o Professor A em relação articulação da Educação Física com as atividades complementares do PNME se restringiu a responder: “Não sei, ou seja, não tenho informações sobre isso”. O que aponta para uma falta de conhecimento em relação as atividades do PNME na escola e a falta de integração dos profissionais que atuam nela.

### **Espaço Físico**

No tocante ao espaço físico da Escola Municipal Irmã Edith Coelho Netto é bastante extenso, tendo área de 11.484 m<sup>2</sup> de terreno e 4.243 m<sup>2</sup> de área construída, sendo formado por

dois blocos grandes onde se dispõem as 13 salas de aula, 1 sala de tecnologia educacional, 1 laboratório de ciências, 1 cantina, 1 secretaria, 1 biblioteca, 1 sala de direção, 1 sala para coordenação pedagógica, 1 sala para professores, 2 banheiros para professores (sendo 1 masculino e 1 feminino), 2 blocos de banheiros para os alunos (sendo 1 masculino e 1 feminino), Esses ambientes encontram-se em condições boas, algumas mais debilitadas que outras, constando paredes com pintura descascando e algumas carteiras danificadas, no entanto, nada além que possa interferir nas ações educacionais que ali são desenvolvidas.

Nestes blocos onde ficam as salas de aula, há um grande espaço que compreende um pátio coberto, local este onde se localizam os banheiros, a secretaria, a cozinha e biblioteca. Não há um espaço apropriado de refeitório, os(as) alunos(as) pegam a comida na cantina e sentam-se nas mesas e cadeiras que foram colocadas em um corredor desse pátio, ou seja, um espaço improvisado.

Na frente da escola há também um grande espaço que os alunos utilizam para a socialização e lazer, também desenvolvendo algumas atividades curriculares. Neste espaço existe algumas marcações de brincadeiras e duas estruturas para jogar basquetebol com tabela e aro.

**Imagem 14: Espaço na frente da escola.**



Fonte: Imagem produzida pela autora.

**Imagem 15: Estruturas de basquetebol no espaço em frente a escola.**



Fonte: Imagem produzida pela autora.

Ainda no espaço coberto observei o estado que os banheiros estavam, notando que estes, na grande maioria dos casos, se mostravam pouco higiênicos, havendo, constantemente, bastante sujeira no chão assim como água decorrente de vazamentos. Este fato me mostrou bastante contraditório, pois, como haveria de ter banheiros em péssima condição em uma escola na qual os alunos permanecem durante o período de 9 horas diárias? Uma escola na qual os alunos permanecem o dia todo deveria estar munida com banheiros condizentes com as necessidades dos(as) alunos(as), contudo como essas crianças não tomam banham, porém é

difícil compreender como o poder público permite que seus alunos permaneçam 9 horas dentro de um recinto educacional sem contar um banheiro com condições higiênicas adequadas.

**Imagem 16: Banheiro e Bebedouro.**



Fonte: Imagem produzida pela autora.

**Imagem 17: Alunos desenvolvendo atividades no vestiário adaptado para sala de Judô.**



Fonte: Imagem produzida pela autora.

No final do corredor principal encontra-se 2 salas de aula pré moldadas, 1 container adaptado como sala, 1 tanque para uso do pessoal de limpeza e 1 banheiro tipo Estes espaços adaptados chamaram a atenção por estarem em mau estado de conservação. As salas de aulas que são containers são utilizadas pelo grupo de alunos selecionados para participar das atividades do PNME. Elas são quentes, com pouca iluminação, pouca ventilação e pequena para a quantidade de alunos.

**Imagem 18: Container adaptado para sala do PNME.**



Fonte: Imagem produzida pela autora.

**Imagem 19: Alunos na sala adaptada de um container.**



Fonte: Imagem produzida pela autora.

O vestiário adaptado como sala para as atividades de Judô também está em mau estado de conservação, com ventiladores estragados, com vidros de janelas quebrados, banheiros estragados utilizados como depósito, com muitos materiais que não são para as atividades pedagógicas. que ocupam espaço e atrapalham, e com falta de limpeza.

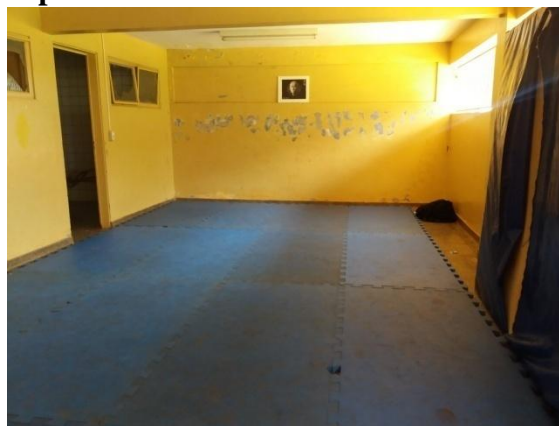


**Imagem 20: Vestiário adaptado para sala da atividade complementar do campo Esporte e Lazer do PNME.**



Fonte: Imagem produzida pela autora.

**Imagem 21: Vestiário adaptado para sala da atividade complementar do campo Esporte e Lazer do PNME.**



Fonte: Imagem produzida pela autora.

Saindo do espaço coberto, há uma imensa área de grama, porém bastante assolada, contendo algumas partes com o mato alto e também muitos entulhos e materiais diversos, que parecem restos de materiais utilizados em obras passadas. Nestes espaços com grama, há árvores e um grande espaço de terra que é utilizado como estacionamento pelos funcionários. Neste espaço há um playground e um parque de pneus, que são utilizados pelos professores de Educação Física principalmente com a Pré Escola e os anos iniciais do Ensino Fundamental. No período de observação o Professor Facilitador não utilizou esses espaços nas atividades do PNME.

**Imagem 22: Gramado nos fundos da escola com uma horta desativada.**



Fonte: Imagem produzida pela autora.

**Imagem 23: Parque de Pneus.**



Fonte : Imagem produzida pela autora.

Segundo as orientações para as atividades do PNME essas podem e devem utilizar os diferentes espaços da comunidade. O texto do Caderno de Orientação (2017) esclarece:

As atividades do PNME podem acontecer tanto dentro da escola, em ambiente próprio, como na comunidade em espaços cedidos. É essencial que a direção e o articulador do Programa na escola que não têm espaço próprio estabeleçam parcerias com clubes, associações comunitárias, igrejas e outros espaços sociais para a oferta das atividades do Novo Mais Educação, e que os espaços sejam adaptados e adequados às atividades que vão realizar. (BRASIL, 2017, p.16).

Contudo em relação à utilização dos diferentes espaços da escola na atividade complementar do campo Esporte e Lazer do PNME, o que se observou é que nesse período da pesquisa em nenhum dos dias de observação esses espaços foram utilizados.

Há uma quadra poliesportiva bastante utilizada pelos professores de Educação Física. Nela os professores desenvolveram as atividades relativas aos conteúdos do Componente Curricular e também a maioria das atividades realizadas pela escola ocorre na quadra, como festas, culminância dos projetos, campeonatos, e outros eventos que são organizados. Quando a quadra está desocupada o Professor Facilitador utiliza a mesma para desenvolver as aulas de Judô. Segundo ele alguns professores não se incomodam em dividir, porém ele prefere evitar desentendimentos.

**Imagem 24: Professor de Educação Física desenvolvendo atividades na Quadra Poliesportiva.**



Fonte: <http://escolairmaedith.blogspot.com.br/2017>.

**Imagem 25: Quadra Poliesportiva**



Fonte: <http://escolairmaedith.blogspot.com.br/2017>.

Os questionamentos sobre o espaço físico do questionário aplicado eram: O que vem se alterando nos espaços escolares/educativos com a implantação do PNME na escola? A escola vem reconfigurando seus espaços internos? Em quais aspectos e sob qual conceito? A escola utiliza outros espaços da comunidade para a realização das atividades complementares do PNME? Quais? A escola recebeu os materiais necessários para o desenvolvimento das aulas de Educação Física e das atividades complementares do campo Esporte e Lazer? Esses materiais são disponibilizados tanto para as aulas de Educação Física quanto para as atividades do PNME?

As respostas demonstram que em relação ao espaço físico praticamente nada se alterou na escola com a adesão ao PNME. Os espaços permaneceram os mesmos apenas sendo adaptados para o programa.

O Coordenador Pedagógico considera esse item um ponto fraco do PNME. Para ele “Espaço Físico ainda é um item que precisa melhorar muito, pois os alunos precisam de um



espaço específico, sala de aula, e outros equipamentos de uso pedagógico. Não há no momento um plano de melhorias para atender o PNME.” E relata que a escola “[...] não utiliza outros espaços, os materiais utilizados para as aulas de Educação Física são compartilhados”.

A Professora Articuladora esclarece em sua resposta que a gestora escolar providenciou materiais para serem utilizados nos momentos de lazer. Segundo ela “No mês de outubro a diretora adquiriu materiais permanentes para a escola, para ser utilizados no horário de lazer dos alunos, mesas de pebolim e tênis de mesa, que estarão disponíveis para os demais professores”.

Um dado interessante são as respostas dadas pelo Professor em relação à divisão e utilização dos espaços escolares pelo PNME. Em relação às alterações ele afirma: “As alterações feitas não prejudicaram em nada os espaços já utilizados”, e pondera que não vê problemas em fazer alterações nos espaços desde que “[...] de maneira que não prejudique outras aulas.” demonstrando que o PNME ainda precisa se estabelecer como parte integrante do currículo da escola. Sendo ainda visto por alguns profissionais como uma atividade complementar que não pode prejudicar o andamento da organização da escola

O Professor B respondeu que “O espaço usado geralmente são os locais vagos e a quadra, de acordo com cada atividade desenvolvida”, se tratando das aulas de Educação Física e em sua opinião “A escola recebeu muitos materiais para o desenvolvimento das atividades complementares”. Essa resposta do Professor B não acompanha a resposta do Professor Facilitador que, quando questionado sobre os materiais pedagógicos responde: “No ano letivo de 2017 não houve material, foram ministradas as aulas com materiais e uniformes que já haviam sido disponibilizados em anos anteriores”.

Ainda em relação às alterações do espaço físico na escola o Professor Facilitador relata não houve alterações, “[...] mas sim “adaptações”, pois a escola não tem estrutura ou espaço físico para essas aulas. Elas são ministradas nas quadras ou em locais onde não há atividades escolar.”

A análise dessas respostas nos faz refletir que o governo propõe por meio do Programa Novo Mais Educação a ampliação do tempo escolar, porém não investe na reconfiguração física e arquitetônica dos estabelecimentos de ensino, um dado que segundo Bianchini (2016) reforça a perspectiva econômica de contenção de recursos que poderiam ser destinados à educação.

Uma possibilidade vislumbrada pelo PNME é a possibilidade de se oferecer às crianças uma alternativa que conjugue o ensino formal regular a outros espaços de

aprendizagem, como espaços institucionais públicos existentes nas comunidades, entre eles: bibliotecas, os museus, os parques, os centros esportivos, aos cursos diversos de informática ou formação profissional, espaços esses que se tornam educativos a partir da relação entre crianças e educadores e que pode se constituir em uma rede de aprendizagem importante e variada, contudo na prática o que se observou é que nem mesmo os espaços da instituição escolar são explorados para novas possibilidades de aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho procurou-se analisar as atividades complementares do campo Esporte e Lazer do Programa Novo Mais Educação e as atividades do componente curricular da Educação Básica, Educação Física, enquanto ações de uma política pública de educação integral em tempo integral, sob a luz da Organização do Trabalho Didático. Utilizou-se como aporte teórico a obra de Gilberto Luiz Alves “O Trabalho Didático na Escola Moderna: formas históricas” (2005), que trata da compreensão histórica do trabalho didático e os aspectos que compõem sua conformação: a relação educativa, a mediação com recursos didáticos e o espaço físico no qual ela acontece.

Em relação à compreensão histórica que envolve a educação integral pode-se observar no decorrer do estudo que a escola de tempo integral já está efetivada como política pública. Sendo implementada em diferentes governos desde o séc. XIX e defendida como elemento para um possível avanço em direção à qualidade da educação brasileira. Contudo o grande desafio para a efetivação dessa política pública está, como afirmou Bianchini (2016), no “reposicionamento das próprias finalidades educativas e na articulação dos aspectos pedagógicos por meio da (re) organização curricular”, e pode-se constatar, por meio das leituras realizadas, que a influência da ideologia neoliberal é marcante não só na política educacional, mas também nas políticas públicas dos governos brasileiros.

Segundo a autora esse novo modelo econômico gerou problemas sociais e novas necessidades e, portanto, “[...] novas formas de vida social vão aparecendo, tendo o Estado que assumir novas demandas da sociedade, propondo os programas sociais como uma ação compensatória das insuficiências originadas do processo de acumulação.” (BIANCHINI, 2016, p.44).

As experiências de educação integral analisadas neste estudo, o CERC, os CIEPs, os CAICs e o PME foram políticas públicas que buscaram o aumento da jornada escolar. Contudo proporcionar a educação integral vai além desse aumento da permanência do aluno na escola. Essas propostas de educação integral estavam em consonância com o modelo de Estado neoliberal, no qual o governo implementa planos e programas direcionados à população em situação de vulnerabilidade social, com intuito de apaziguamento da situação social de grande parte da população. E neste contexto são imputadas para a escola responsabilidades que não são dela, ficando visível a falta de autonomia frente a sua função.

A análise documental do Programa Novo Mais Educação demonstra que o programa segue a mesma linha de organização de programas anteriores e que a perspectiva de continuidade dessa política educacional como nos modelos que o antecederam é muito pequena, pois existem muitas fragilidades que tornam a proposta de educação integral uma política contraditória na sociedade capitalista.

A implementação do PNME pressupõe investimentos que não são prioridade para o governo, a ampliação dos recursos orçamentários para a melhoria da educação. Sendo esta uma das críticas mais habituais às propostas de educação integral que se refere aos custos dos programas o que esbarra ainda na demanda de universalização.

Constatou-se neste estudo que as políticas públicas educacionais têm proposto a ampliação da jornada escolar por meio de alguns programas sociais, os quais visam a contemplar as necessidades capitalistas, e a escola, neste contexto, tem-se organizado para atender à formação necessária ao trabalhador ou ao consumidor. Assim, entende-se que tais políticas podem ser explicadas como uma resposta funcional à necessidade de constituição da classe trabalhadora, necessária para o desenvolvimento econômico.

A possibilidade dos programas de escola de tempo integral efetivar uma educação integral vai depender do sentido e das funções que essa escola venha a assumir. Vale ressaltar aqui o alerta que Paro faz quanto à finalidade da educação, de que é preciso encontrar novos métodos de ensinar, que sejam coerentes com a finalidade de formar o homem, enquanto sujeito. Principalmente em relação ao desenvolvimento de projetos pedagógicos específicos nas ETI, articulados a um verdadeiro fortalecimento da instituição escolar e de seus profissionais, para além de uma divisão das atividades que está transformando esse tempo ampliado em tempo para a pacificação e controle dos alunos, com muito pouca repercussão na qualidade educacional.

Neste sentido, assinala-se a importância da integração curricular como um caminho para a educação integral. Em relação à integração curricular, com apoio em Guará (2006), acredita-se que a educação integral depende, sobretudo, de relações que visam à integração dos conteúdos, seja por projetos ou combinação de ações entre políticas intersetoriais, intergovernamentais e entre agentes sociais que potencializa o desempenho da escola de tempo integral, buscando garantir maior sustentabilidade técnica e política ao envolver a todos num compromisso de participação mais ativa.

Com relação à Organização do Trabalho Didático, e seus elementos constitutivos, no locus da pesquisa, Escola Municipal Irmã Edith Coelho Netto de Campo Grande/MS, foi possível observar que a instituição se organiza para a maioria dos profissionais que atuam

nela de forma convencional, tendo suas turmas divididas em dois períodos para desenvolverem os conteúdos da Educação Básica contemplados na legislação vigente, porém alguns alunos de cada turma e alguns profissionais são selecionados para desenvolver atividades complementares do Programa Novo Mais Educação no contra turno das aulas.

O foco da pesquisa esteve nas atividades de Esporte e Lazer desenvolvidos no interior da escola guiado pelo questionamento inicial sobre a existência, na implementação da escola de tempo integral, da integração na organização dessas atividades que proporcionassem o fortalecimento do processo educativo e, de acordo com a análise dos dados coletados, verifica-se que não há essa integração. As atividades desenvolvidas não são organizadas de forma articulada, que visam à integração dos profissionais envolvidos. As dificuldades para essa articulação perpassam por questões referentes à infra-estrutura adequada, a formação continuada dos profissionais da educação e a reorganização do currículo escolar.

Observou-se, com os resultados obtidos, que nas atividades complementares do campo Esporte e Lazer do Programa Novo Mais Educação há uma visão salvacionista da educação e do esporte, como solução para os problemas sociais e a escola de tempo integral tornou-se um local para resolução de questões sociais abandonadas pelo Estado. Nas aulas de Educação Física foi possível observar uma visão de espaço/tempo compensatória do desgaste e tensões provenientes da vida escolar e que a Educação Física é tomada como contributiva para a melhoria da qualidade de vida no sentido de “controle” no interior da escola.

Conclui-se que essas visões observadas têm relação com a história da Educação Física, dentro da instituição escolar. A Educação Física sempre sofreu influências do momento histórico, estando articulada às necessidades sociais e aos interesses dos grupos dominantes, o que fica patente em seus objetivos e ações pedagógicas e a forma como ela se organiza.

Essa visão salvacionista está presente nas diretrizes do PNME, quando estabelece como critérios para seleção dos estudantes que se priorizem os estudantes em situação de risco e vulnerabilidade social e em situação de risco nutricional. Logo, a partir de uma determinação como esta sobre os critérios de seleção, é possível entender que o objetivo ou função seria de uma escola do acolhimento, compensatória, com um projeto de natureza assistencialista.

Castellani Filho (1991) confirma essa influencia dos condicionantes sociais a Educação Física quando afirma que ela tem sido utilizada politicamente como uma arma a serviço de projetos que nem sempre apontam na direção das conquistas de melhores condições existenciais para todos, de verdadeira democracia política, social e econômica e de mais liberdade para que vivamos nossa vida plenamente. Pelo contrário, muitas vezes, ela tem

servido de poderoso instrumento ideológico e de manipulação para que as pessoas continuem alienadas e impotentes diante da necessidade de verdadeiras transformações no seio da sociedade.

Sobre os elementos de mediação e recursos didáticos utilizados nas atividades de Esporte e Lazer na instituição lócus da pesquisa destaca-se a divisão da organização curricular em dois grandes blocos – Componentes Curriculares da Base Nacional Comum e as Atividades Complementares do PNME - subdivididos, conforme seus conteúdos, em disciplinas ou atividades complementares, o que divide a escola em dois turnos mesmo para os alunos que ficam período integral.

Foi possível perceber nos textos aqui encontrados que parte dos debates sobre a estratégia de ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral diz respeito a apontamentos críticos e propositivos em relação à superação da divisão da vida escolar em turnos (o turno fixo, em que prevalecem as disciplinas tradicionais, que constituem o núcleo duro do currículo e, os contraturnos flexíveis, em que prevalecem as atividades que procuram tornar o “tempo escolar agradável”) e as ações necessárias para sua superação.

A existência desse dualismo na forma de organizar o tempo escolar na instituição pesquisada causa um desconforto para o profissional que atua no PNME porque, segundo os dados coletados, existe uma “separação” entre os professores letivos e os professores do PNME, como se os docentes letivos fossem os “professores de verdade” e os professores do PNME estivessem ali para “ajudar” ou um “quebra-galho” como é dito popularmente. O Programa Novo Mais Educação já se iniciou com essa dualidade, visto como um espaço reservado para a prática de atividades complementares, com pouca ou nenhuma articulação com o período regular.

Constatou-se que não acontecia um trabalho em conjunto entre os professores de Educação Física e o professor do PNME, nem uma conversa entre eles sobre quais atividades estavam sendo desenvolvidas, ou trocas de experiências e sugestões, isto pela falta de tempo e mesmo de vontade de ambos os lados.

Isso posto, passou-se à construção de uma proposta de intervenção que oportunizasse a realização de oficinas de formação continuada para Professores Facilitadores do campo Esporte e Lazer do PNME e Professores de Educação Física Componente Curricular da Educação Básica com o intuito de propor a projetos que visem a articulação das atividades de Esporte e Lazer desenvolvidas na instituição para a estruturação de um trabalho didático coerente com as necessidades da escola estudada, que resulte na melhoria da qualidade do processo educativo e no avanço da educação integral dos alunos.

Segundo Guará (2006) o método educativo de projetos de trabalho, proposto por Hernandez (1998), que adota a perspectiva da articulação de conhecimentos que se constroem a partir de proposições e desafios investigativos aos estudantes, instigando-os a buscar soluções para as questões emergentes de sua realidade e não de disciplinas escolares, pode ser uma das alternativas de integração desses saberes. Esse método, para a autora, “[...] têm relação com o trabalho colaborativo em diversos ambientes de aprendizagem e procuram colocar o aluno como centro, desenvolvendo sua autonomia e sua socialização.” (GUARÁ, 2006, p,17).

Considerando-se aqui a aproximação existente entre o componente curricular Educação Física e as atividades complementares do campo Esporte e Lazer observadas na instituição pesquisada, considera-se possível desenvolver um trabalho integrado. Tendo em vista que a Educação Física e a atividade complementar do campo Esporte e Lazer agregam as mesmas manifestações corporais: atividades esportivas, ginásticas, recreativas e de lutas e são elementos importantes na oferta dos projetos de escola de tempo integral, considerados como a sustento destes, por proporcionarem uma maior adesão dos alunos a estas atividades.

Acredita-se que somando as orientações do PNME sobre o planejamento coletivo, no qual as ações devem dialogar com as diversas áreas do conhecimento, estabelecendo condições para a socialização de experiências, o enriquecimento das ideias, análise das dificuldades encontradas pelos estudantes e caminhos para sua superação e a metodologia de projetos pode-se alcançar o objetivo de articular a organização escolar de forma a promover a socialização dos saberes e das condições para o sucesso dos estudantes, estimulando os professores ao estudo, buscando as estrategias e metodologias mais adequadas para o trabalho integrado.

Outro elemento de análise da Organização do Trabalho Didático foi o espaço físico. Na escola pesquisada há diferentes espaços que podem ser utilizados para as atividades de Esporte e Lazer, na frente da escola, as salas de aulas, o gramado, parque de pneus e playground, quadra poliesportiva, espaços que precisam de mais cuidados, porém em bom estado de conservação. Contudo os espaços destinados as atividades complementares do PNME são adaptados para esse fim e apresentam muitos problemas estruturais e de conservação.

A quadra poliesportiva é o espaço mais utilizado pelos professores de Educação Física. Nela são desenvolvidas as atividades relativas aos conteúdos do componente curricular e também a maioria das atividades realizadas pela escola, como: festas, culminância dos projetos, campeonatos, e outros eventos que são organizados. Constatou-se durante as

observações a prioridade sobre esse espaço da Educação Física em relação às atividades complementares do PNME. Senso esta utilizada pelo Professor Facilitador do programa quando não havia outra aula. Segundo ele para ‘evitar desentendimentos’.

As salas de aulas que são containers são utilizadas pelo grupo de alunos selecionados para participar das atividades do PNME. Elas são quentes, com pouca iluminação, pouca ventilação além de serem pequenas para a quantidade de alunos. O vestiário adaptado como sala para as atividades de Judô também está em mal estado de conservação, com ventiladores estragados, com vidros de janelas quebrados, banheiros estragados utilizados como depósito, com muitos materiais que ocupam espaço e atrapalham, já que não são para as atividades pedagógicas, e com falta de limpeza.

Diante do exposto considera-se que governo propõe por meio do Programa Novo Mais Educação a ampliação do tempo escolar, porém, como já assinalado, não investe na reconfiguração física e arquitetônica dos estabelecimentos de ensino, um dado que segundo Bianchini (2016) reforça a perspectiva econômica de contenção de recursos que poderiam ser destinados à educação.

Uma possibilidade vislumbrada pelo PNME é a possibilidade de se oferecer às crianças uma alternativa que conjugue o ensino formal regular a outros espaços de aprendizagem, como espaços institucionais públicos existentes nas comunidades, entre eles: bibliotecas, os museus, os parques, os centros esportivos, aos cursos diversos de informática ou formação profissional, espaços esses que se tornam educativos a partir da relação entre crianças e educadores e que pode se constituir em uma rede de aprendizagem importante e variada, contudo na prática o que se observou é que nem mesmo os espaços da instituição escolar são explorados para novas possibilidades de aprendizagem.

Esse discurso de ampliar oportunidades educativas por meio de tempos e espaços da comunidade revela uma desresponsabilização, por parte do Estado, em manter espaços adequados às atividades escolares e indica uma tendência de transposição dos conteúdos considerados clássicos para as atividades de lazer e recreação.

Entendendo que a presente pesquisa abarca um espaço de tempo específico e apresenta fragmentos de uma realidade que se faz muito mais complexa, a análise dos dados apresentou uma possibilidade de intervenção na Organização do Trabalho Didático que se compreendida e explorada pode abrir espaço para práticas educativas enriquecedoras que favoreçam o acesso a educação integral a todos os alunos inseridos na proposta da escola de tempo integral.



Assim, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para a reflexão sobre a necessidade da articulação e integração das ações das políticas públicas educacionais no interior da escola que sejam capazes de otimizar a política de educação integral em tempo integral, além fomentar novas discussões sobre o tema .

## REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. **O Trabalho Didático na Escola Moderna: Formas Históricas**. Campinas: Ed. Autores Associados, 2005.

ALVES, Vinicius Borges. **Educação Integral e Escola de Tempo Integral no Brasil: uma análise do “Programa Mais Educação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

ARCOVERDE, Ana Cristina Brito. Questão social no Brasil e serviço social. In: **Capacitação em Serviço Social e Política Social, Reprodução social, trabalho e Serviço Social**. Brasília, DF: UnB, Centro de Educação Aberta, Continuada a Distância, módulo 2, p.73-86, 2000.

ARROYO, Miguel. **“O direito ao tempo da escola”**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.65, 1988.

BAKUNIN, Mikhail. Educação Libertária. In: **O Socialismo Libertário**. São Paulo: Global, 1979.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luís. Roberto. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. V.I, n.1, p. 73-81, 2002.

BIANCHINI, Leise Cristina. **Análise da implantação e implementação do Programa Mais Educação em Londrina-PR: concepção, limites e possibilidades do Macrocampo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2016.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)> Acesso em: 03 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.793, de dezembro de 2003**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.793.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.793.htm)> Acesso em: 03 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)> Acesso em: 03 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Guia de programas, 2008. Disponível em: <<http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Brazil/BrazilGuiadoProgramasdoMEC.pdf>> Acesso em: 03 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa Interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf)> Acesso em: 03 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.494 de 20 de junho de 2007.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm)> Acesso em: 03 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm)> Acesso em: 03 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Portaria Nº - 1.144, de 10 de outubro de 2016.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=49121-port-1145-11out-pdf&category\\_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49121-port-1145-11out-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 03 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>> Acesso em: 03 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)> Acesso em: 03 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em: 03 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Manual Operacional de Educação Integral, MEC/SEB, 2010.** Disponível em: <[file:///C:/Users/user/Downloads/manual\\_operacional\\_de\\_educacao\\_integral\\_2012%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/manual_operacional_de_educacao_integral_2012%20(1).pdf)> Acesso em: 03 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Manual Operacional de Educação Integral, MEC/SEB, 2014.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15842-manual-operacional-de-educacao-integral-2014&category\\_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15842-manual-operacional-de-educacao-integral-2014&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 03 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado.** Brasília. 1995.

\_\_\_\_\_. **Sobre o Esporte e o Lazer. Programa Mais Educação. Macrocampo Esporte e Lazer.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8216-esporte-e-lazer-final-versao-preliminar-pdf&category\\_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8216-esporte-e-lazer-final-versao-preliminar-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 03 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Redes de Saberes, Série “Mais Educação”, MEC /SECAD, 2009d.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad\\_mais\\_educacao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf)> Acesso em: 03 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Programa Mais Educação: passo a passo.** MEC/SEB. Brasília, 2011, 48 p. (Série Mais Educação). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso\\_maiseducacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf)> Acesso em: 03 ser. 2017.

\_\_\_\_\_. **Programa Novo Mais Educação: Caderno de Orientações Pedagógicas - Versão I.** MEC, Secretaria de Educação Básica 2017. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=70831-](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70831-)

pnme-caderno-de-orientacoes-pedagogicas-pdf&category\_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192>Acesso em: 03 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Programa Novo Mais Educação: Documento Orientador – Adesão - Versão I.**

MEC, Secretaria de Educação Básica 2017. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=53061-no-vo-mais-educacao-documento-orientador-pdf&category\\_slug=dezembro-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=53061-no-vo-mais-educacao-documento-orientador-pdf&category_slug=dezembro-2016-pdf&Itemid=30192)>Acesso em: 03 set. 2017.

CAMPO GRANDE. **Deliberação CME/CG/MS n. 1.943, de 6 de setembro de 2016.**

Disponível em: <[www.campogrande.ms.gov.br/cme/wp-content/uploads/sites/.../20160919144600.doc](http://www.campogrande.ms.gov.br/cme/wp-content/uploads/sites/.../20160919144600.doc)> Acesso em: 03 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 5.565, de 23 de junho de 2015.** Disponível em:

<https://www.campogrande.ms.gov.br/cme/wp-content/.../32/.../20150821143356.pdf> Acesso em: 03 set. 2017.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CARNOY, Martin. **Estado e Teoria Política.** Campinas, SP, Papirus, 1994.

CAVALARI, Rosa Feteiro. **Integralismo. Ideologia e organização de um partido de massa no Brasil.** Bauru, Edusc, 1999.

CAVALIERE, Ana Maria. **Escola de educação integral: em direção a uma educação escolar multidimensional.** Tese de Doutorado, Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

\_\_\_\_\_. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educação Sociedade**, v. 35, p. 1205-1222, 2014.

\_\_\_\_\_. “Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira”. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, 2002.

\_\_\_\_\_. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Revista Educação e Sociologia**. Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

BRASÍLIA. **“Projeto Minha Gente: Informações básicas sobre o Projeto”.** INEP. Mai. 1992.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. A afinidade eletiva entre Anísio Teixeira e John Dewey. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, n. 11, p. 86-98, maio/jun./jul./ago. 1999.

COELHO, Ligia Martha C. da Costa. **História(s) da educação integral.** Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física.** São Paulo. Cortez, 2012.

COUTINHO, Carlos Nelson. A época neoliberal: revolução passiva ou contra-reforma?

Disponível em: <http://www.bjis.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/viewFile/2383/1943>, acesso em 15/09/2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas públicas: diretrizes e necessidades da educação básica. In: **Encontro de Educação do Oeste Paulista**, 3., 2001, Marília. Anais. Marília: UNESP, 2001.

DIAS, Maria Berenice. SOUZA, Ivone M. C. Coelho de. **Famílias Modernas: (inter)secções do afeto e da lei**. Disponível em <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/10014-10013-1-PB.pdf>> Acesso em: 03/09/2017.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1969.

FERLA, Guilherme Baggio; ANDRADE, Rafaela Bellei. A transição do feudalismo para o capitalismo. **Synergismusscientífica UTFPR**, Pato Branco, v. 2, 2007. Disponível em: <http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/SysScy/article/view/240> Acesso em: 03 set. 2017.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FIGUEIREDO, Marcelo. Transição do Brasil Império à República Velha. Araucaria. **Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades**, año 13, nº 26. Segundo semestre de 2011. Pp. 119–145. Disponível em: [http://alojoptico.us.es/Araucaria/nro26/monogr26\\_4.pdf](http://alojoptico.us.es/Araucaria/nro26/monogr26_4.pdf) Acesso em: 03 set. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2002.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2003.

GALLO, Sílvio. **Pedagogia do risco: experiências anarquistas em educação**. São Paulo: Papirus, 1995.

GIAMBIAGI, Fabio. Estabilização, reformas e desequilíbrios macroeconômicos: os anos FHC. In: **GIAMBIAGI, Fabio et al. Economia brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005. p. 166-195.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **CENPEC**. Pesquisa e Ação Educacional - Educação Integral – 2º semestre 2006.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Fundação de Apoio à Escola Pública (FAEP)/ 2º Programa Especial de Educação, **Revista Informação Pedagógica**. Vol. 1. Rio de Janeiro: 1991.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo**. Jornalismo. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GUARÁ, Isa Maria Ferreira da Rosa. É imprescindível educar integralmente. In: **CENPEC**. Educação integral. São Paulo, 2006. p. 15-24. (Cadernos Cenpec, n. 2).

HEYWOOD, Andrew. **Ideologias políticas: Do liberalismo ao fascismo**. São Paulo: Ática, 2010.

HÖFLING, Eloisa De Mattos. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais - Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

KASSICK, Clovis Nicanor ; KASSICK, Neiva Beron . **A Pedagogia Libertária na História da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro: Achiamé, v. 1. p. 35, 2000.

LARA, Ricardo. SILVA Mauri Antônio da. **A ditadura civil-militar de 1964: os impactos de longa duração nos direitos trabalhistas e sociais no Brasil**. Serv. Soc. Soc. no.122 São Paulo Apr./June 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n122/0101-6628-sssoc-122-0275.pdf>. Acesso em: 03 set. 2017.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. **Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012. Editora UFPR.

LOPES, Juarez Rubens Brandão. **Desenvolvimento e mudança social: formação da sociedade urbano-industrial no Brasil** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. 233. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 03 set. 2017.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. **A Reconstrução Educacional do Brasil. Ao Povo e ao Governo**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

MARX Karl e ENGELS Friedrich. **Manifesto Comunista** (organização e introdução de Osvaldo Coggiola). São Paulo, Boitempo Editorial, 2005.

MARTINS, Jorge Santos. **Projetos de Pesquisa: Estratégias de ensino e aprendizagem em sala de aula**. Campinas: Ed. Autores Associados, 2005.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline (org). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. (p.129 -146)

MORAES, José Damiro de. Educação integral: uma recuperação do conceito libertário. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2009. p. 21-40.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PARO, Vítor Henrique. [et al.]. **Escola de Tempo Integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

PEREIRA, Potyara Amazoneida P. Mudanças estruturais, política social e papel da família: crítica ao pluralismo de bem-estar. In: SALES, M. A.; MATOS, M. C. de; LEAL, M. C. (Orgs.). **Política Social, família e juventude: uma questão de direitos**. São Paulo: Cortez, 2004.

PEREIRA, Suely de Oliveira. **Do CIEP ao Ensino Superior: Novas Trajetórias Escolares das Camadas Populares**. 2008. 174 f Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PERONI, Vera; ADRIÃO, Theresa (Coord.). **O Programa Dinheiro Direto na Escola: uma redefinição do papel do Estado na educação**. Brasília, 2007.

PROPOSTA POLÍTICO PEDAGÓGICA (2015) Escola Municipal Irmã Edith Coelho.

RIBEIRO, Darcy. **O Livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986.

RIZZOTTI, Maria Luiza Amaral. **Aspectos econômicos e políticos determinantes da política social brasileira**. Argumentum, Vitória (ES), v. 5, n.1, p. 165- 179, jan./jun. 2013.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira: **História da educação no Brasil: (1030/1973)**. 37. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2012.

SADER, Eder. **Quando Novos Personagens Entraram em Cena**. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

SALGADO, Plínio. **A doutrina do sigma**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1935.

SANTOS, Alessandra Rodrigues dos. **O Programa Mais Educação, uma proposta de educação em Tempo Integral?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SANTOS, Valdeci. **O que é, e como fazer “Revisão de Literatura” na Pesquisa Teológica. Arquivo Fides Reformata XVII**. Disponível em: <[http://mackenzie.br/fileadmin/Mantenedora/CPAJ/Fides\\_Reformata/17/17\\_1artigo6.pdf](http://mackenzie.br/fileadmin/Mantenedora/CPAJ/Fides_Reformata/17/17_1artigo6.pdf)> Acesso em: 03 set. 2017.

SANTOS, Tatiane Rosa. **Educação nos CIEPs: O caso do Ginásio Público 241 - Nação Mangueirense**. 2008. 87 f Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SANTOS, Soraya Vieira. **A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral**. 2009. 138 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2009.

SÃO PAULO. **Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP**. 2ª versão preliminar das Diretrizes Gerais sobre a Escola de Tempo Integral, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. et. al. (Org.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, UNISO; Ponta Grossa, UEPG, 2007..

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2008.

SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira; DARIDO, Suraya Cristina. **Refletindo sobre a tematização do futebol na Educação Física escolar.** *Motriz*, Rio Claro, v. 16, n. 4, 920930, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio.** 4ª ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1977.

\_\_\_\_\_. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, v.38, n.87, p.21-33, jul./set.1962.

\_\_\_\_\_. Plano de Construções Escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, 35 (81), p.195-199, jan./mar.1961.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade.** AATR-BA, 2002.

TEIXEIRA, Sandra Maria A. Gomes. **Avaliação pos-ocupação do CIEP – Centro Integrado de Educação Pública.** Dissertação (Mestrado em Educação). FE/UERJ, Rio de Janeiro, 1995.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Evaldo. A política e as bases do direito educacional. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 55, p. 9-29, nov. 2001.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e escola no Brasil.** Campinas, SP: Papirus, 1990.

YANO, Nina Machado. **Mudança institucional e crescimento econômico:** o Brasil e as reformas dos anos 90. Dissertação (Mestrado em Economia) – Programa de Pós Graduação em Economia, Faculdade de Ciências Econômica, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.



# APÊNDICES

## APÊNDICE A – Questionário

## PESQUISA

**ATIVIDADES DE ESPORTE E LAZER EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DE  
CAMPO GRANDE/MS: UMA ANÁLISE A PARTIR DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO  
DIDÁTICO**

QUESTIONÁRIO

Este questionário tem como objetivo identificar elementos que revelam a organização do trabalho didático e as ações de articulação entre as atividades de Esporte e Lazer do componente curricular Educação Física e da Atividade Complementar de Esporte e Lazer do Programa Novo Mais Educação em uma escola que aderiu ao *Programa Novo Mais Educação*, na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande. Ele faz parte da pesquisa desenvolvida no Curso de Mestrado Profissional em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Conto com sua colaboração e participação no preenchimento do mesmo.

**I – SITUAÇÃO FUNCIONAL referente ao ano letivo de 2017**

1.1 Unidade escolar onde atua: \_\_\_\_\_

1.2 Função desempenhada durante o ano de 2017:

Coordenador(a) Pedagógico ( )

Articulador da Escola do Programa Novo Mais Educação ( )

Professor/Facilitador da atividade complementar do campo Esporte e Lazer do PNME ( )

1.3 Indique o tempo que atua nesta função:

Anos ( ) Meses ( ) Quantos: \_\_\_\_\_

1.4 Qual a sua formação?

a) Ensino Médio ( )

b) Superior Incompleto ( )

c) Superior Completo ( ) Graduação em: \_\_\_\_\_

Pós Graduação em: \_\_\_\_\_

d) Outros ( ) \_\_\_\_\_

## II – A EXPERIÊNCIA COM O PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO em 2017

2.1 Gostaríamos de saber o que vem mudando em sua escola após a implementação do *Programa Novo Mais Educação*, em cada um dos aspectos elencados abaixo. Pedimos que aponte, em especial, os pontos de maior impacto, no âmbito das categorias listadas a seguir.

<b>RELAÇÃO EDUCATIVA</b>
<p>Questões Orientadoras: Como acontece a relação educativa entre professor/facilitador e alunos? Existe diferença na relação educativa quando é um componente curricular obrigatório e quando é a atividade complementar do PNME? Qual a visão da relação educativa e do processo educativo contida nas ações desenvolvidas na escola, nas disciplinas do currículo obrigatório e nas atividades complementares do PNME?</p>
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

<b>RECURSOS DIDÁTICOS ( conteúdos e procedimentos técnico-pedagógicos)</b>
<p>Questões Orientadoras: Está havendo alguma modificação na organização conteúdos curriculares (quais)? Está havendo mudanças na forma de trabalho com estes conteúdos e o PNME (quais)? Que outros saberes, além dos tradicionais conteúdos escolares, são trabalhados no Componente Curricular Educação Física? Como as atividades complementares do campo Esporte e Lazer oferecidas na escola no PNME se situam em relação ao currículo proposto no Projeto pedagógico da Escola? Há algum movimento no sentido da integração curricular, ou seja, algum trabalho direcionado a integrar os conhecimentos do componente curricular Educação Física e a atividade complementar do campo Esporte e Lazer?</p>
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

**ESPAÇO FÍSICA**

Questões Orientadoras: O que vem se alterando nos espaços escolares/educativos com a implantação do PNME na escola? A escola vem reconfigurando seus espaços internos? Em quais aspectos e sob qual conceito? A escola utiliza outros espaços da comunidade para a realização das atividades complementares do PNME? Quais? A escola recebeu os materiais necessários para o desenvolvimento das aulas de Educação Física e das atividades complementares do campo Esporte e Lazer? Esses materiais são disponibilizados tanto para as aulas de Educação Física quanto para as atividades do PNME?

---

---

---

---

---

2.2 Em relação aos aspectos fundamentais da organização do trabalho didático (relação educativa, recursos didáticos e espaço físico) efetivados durante 2017 na escola você considera relevante uma maior integração das atividades complementares do PNME para o alcance de uma educação mais integral?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## APÊNDICE B – Proposta de Intervenção

### **Oficina de Formação Continuada: A articulação dos saberes das atividades de Esporte e Lazer na escola de tempo integral a partir de projetos integradores.**

A presente proposta de intervenção decorre dos resultados da pesquisa intitulada “Atividades de Esporte e Lazer em uma escola de tempo integral de Campo Grande/MS: uma análise a partir da Organização do Trabalho Didático”, inserida na área de concentração ‘Formação de Educadores’, linha de pesquisa ‘Organização do Trabalho Didático’, no âmbito do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). O referido programa demanda que seja elaborada uma Proposta de Intervenção que aponte para a inovação pedagógica e contemple possíveis soluções para os problemas de pesquisa relacionados à área da educação básica, na qual foi desenvolvida a dissertação.

Dados da pesquisa realizada revelam que não há uma integração em relação à Organização do Trabalho Didático da instituição. As atividades desenvolvidas não são organizadas de forma articulada e não estimulam a integração dos profissionais envolvidos. As dificuldades para essa articulação que foram observadas perpassam por questões referentes à infraestrutura adequada, a formação continuada dos profissionais da educação e a reorganização do currículo escolar.

Nesse contexto, a proposta de intervenção objetiva fortalecer o processo formativo dos profissionais, Professores do Componente Curricular Educação Física e Professores Facilitadores do Programa Novo Mais Educação, com vistas a articulação dos saberes das atividades de Esporte e Lazer desenvolvidas na Escola Municipal Irmã Edith Coelho Netto a partir de projetos integradores.

#### **Justificativa**

O Programa Novo Mais Educação (PNME) instituído pela Portaria MEC nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, é um programa do governo federal de indução à jornada de tempo integral que tem como objetivo “[...] melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais

no turno e contraturno escolar.” (BRASIL, 2017, p.03). Consideramos que estender a jornada escolar significa ampliar o tempo que o aluno permanece em atividades vinculadas à escola.

Segundo o Caderno de Orientação do PNME (2017) as atividades podem ser no turno ou no contraturno, em diferentes arranjos, tendo a escola autonomia para se organizar de acordo com seus espaços e tempos escolares, contudo as escolas que ampliem seu tempo em 15 horas precisam considerar Resolução CNE nº 4/2010, que define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica para a jornada escolar de tempo integral que deve ter 7 horas, no mínimo, durante todo o período letivo.

As atividades formativas ofertadas pelo PNME são organizadas em Campos de Atividades Complementares. O Campo Esporte e Lazer é uma atividade complementar que desde o início do programa Mais Educação está inserido e apresenta-se como opção de atividade no “Novo Mais Educação”. Este campo agrega as atividades esportivas, ginásticas, recreativas e de lutas. Buscando em articulação com os outros saberes escolares a formação integral dos alunos.

O termo “educação integral” é definido por Cavaliere (1996) como uma experiência escolar multidimensional, que atua integradamente em espaços da vida dos alunos relacionados ao seu bem-estar físico (saúde, alimentação, higiene); ao seu desenvolvimento como ser social e cultural, e à sua capacidade como ser político. (CAVALIERE, 1996, p.25)

Embora o conceito de educação integral definido por Cavaliere seja da década de 90, a educação brasileira, apresenta investimentos na ampliação da jornada escolar, buscando articular espaço, tempo e trabalho pedagógico, a fim de desenvolver uma educação integral, desde os primórdios do processo de escolarização em nosso país.

Guará (2006) relata que no centro das preocupações com a formação integral está a preocupação em proporcionar as vivências e a ação pedagógica organizada por projetos, que leve a uma ‘integração dos conhecimentos e saberes tanto da esfera acadêmica quanto da vida social’. Há que se pensar se a inexistência de projetos pedagógicos específicos nas escolas de tempo integral, articulados a um verdadeiro fortalecimento da instituição escolar e de seus profissionais, para além de uma coleção de atividades oferecidas em moldes engessados, está transformando esse tempo ampliado em tempo para a pacificação e controle dos alunos, com pouca repercussão na sua formação.

Nas orientações do PNME (2017) os mediadores da aprendizagem e os facilitadores devem realizar o planejamento coletivo. De acordo com o documento “[...] dialogando com as diversas áreas do conhecimento, estabelecendo condições para a socialização de experiências, o enriquecimento das ideias, análise das dificuldades encontradas pelos estudantes e caminhos

para sua superação.” (2017, p.19). Na perspectiva do PNME, o trabalho coletivo é promotor da socialização dos saberes e das condições para o sucesso dos estudantes, estimulando os professores ao estudo, buscando as estratégias e metodologias mais adequadas para o trabalho escolar.

Segundo Guará (2206) “Os projetos de trabalho na escola, bem como os projetos temáticos nas organizações sociais, têm relação com o trabalho colaborativo em diversos ambientes de aprendizagem e procuram colocar o aluno como centro, desenvolvendo sua autonomia e sua socialização”.

Considerando-se aqui a aproximação existente entre o Componente Curricular Educação Física e as atividades complementares do campo Esporte e Lazer observadas na instituição pesquisada, considera-se possível desenvolver um trabalho integrado. Tendo em vista que a Educação Física e a atividade complementar do campo Esporte e Lazer agregam as mesmas manifestações corporais: atividades esportivas, ginásticas, recreativas e de lutas e são elementos importantes na oferta dos projetos de escola de tempo integral, considerados como a sustentação destes, por proporcionarem uma maior adesão dos alunos a estas atividades.

Segundo as diretrizes do Programa Segundo Tempo o esporte é definido pela Lei nº 9.615/88 como parte do processo educacional, compreendendo “[...] as atividades práticas no sistema de ensino e em forma assistemáticas de Educação, evitando-se a seletividade e a hipercompetitividade de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo, a sua formação para a cidadania e a prática do lazer ativo” (BRASIL, 2014, p.4).

Já, o esporte reconhecido como fenômeno sociocultural, cuja prática é considerada pelo artigo 217 da Constituição Federal “direito de todos”, tem no jogo o seu vínculo cultural e na competição o seu elemento essencial, o qual deve contribuir para a formação e aproximação dos seres humanos ao reforçar o desenvolvimento de valores como a moral, a ética, a solidariedade, a fraternidade e a cooperação.

O Programa Segundo Tempo (PST) é uma política pública desenvolvida pela Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social do Ministério do Esporte, que visa democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte educacional, promover o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, prioritariamente daqueles que se encontram em áreas de vulnerabilidade social e, preferencialmente, regularmente matriculados na rede pública de ensino.

A fundamentação pedagógica do Programa Segundo Tempo está pautada na oferta de múltiplas vivências do esporte em suas diversas modalidades, trabalhadas na perspectiva do esporte educacional, voltado ao desenvolvimento integral do indivíduo e no acesso à prática esportiva por meio de ações planejadas, inclusivas e lúdicas como estímulo à vida ativa (BRASIL, 2014, p.7).

Isso posto, este Projeto de Intervenção pretende contribuir na formação dos profissionais que atuam nas atividades de Esporte e Lazer da escola de tempo integral com a proposta de integrar o Componente Curricular Educação Física e as atividades complementares do campo Esporte e Lazer do PNME, embasando-se no desenvolvimento de atividades e apoio a projetos de esporte educação, lazer e inclusão social do Programa Segundo Tempo, capacitando esses profissionais, por meio do material didático e didático-esportivo produzido, para o PST, pelo Ministério do Esporte.

Trata-se de um contexto em que a formação pedagógica dos educadores envolvidos nas atividades de Esporte e Lazer na escola de tempo integral possibilite a elaboração de projetos integradores que visem romper e superar os modelos estereotipados e funcionalistas, que almejam a redução de investimentos no processo formativo a partir da padronização, não considerando as especificidades culturais das diversas unidades de ensino.

## **Metodologia**

Esta proposta de intervenção, compreende a realização de oficinas de formação pedagógica aos profissionais que atuam nas atividades de Esporte e Lazer na escola de tempo integral, compreendendo os Professores de Educação Física e os Professores Facilitadores do Programa Novo Mais Educação, oportunizando momentos de ampliação, atualização, discussão crítica e formação com relação à articulação dessas atividades dentro de uma perspectiva que aborde os elementos fundantes da Organização do Trabalho Didático tendo o projeto integrador como possibilidade de ação para essa integração.

As oficinas e os seminários se configuram como modalidades de formação clássica coletiva, na medida em que são veiculados por organismos gestores de educação, se apresentam breves e circunstanciais e se desenvolvem com a figura de um mediador, especialista na área, encarregado de encaminhar discussões ou possibilidades de resolução de problemas enfrentados pelos professores. Incluem-se na perspectiva de aprendizagem coletiva por apresentar a possibilidade de interação entre pares e compartilhamento de experiências e conhecimentos. O fator que as diferencia é o caráter prático das oficinas e o teórico dos seminários (FERREIRA et all, 2015, p.292).



As oficinas serão realizadas na modalidade presencial. As datas serão previamente definidas após o início do ano letivo e das atividades complementares do PNME de acordo com a possibilidade da unidade escolar e profissionais envolvidos. A carga horária total será de 30 (trinta) horas, distribuídas em três dias letivos, conforme matriz curricular<sup>10</sup>.

A avaliação final das oficinas dar-se-á por meio da elaboração de um projeto integrador que tenha como objetivo articular as atividades de Esporte e Lazer desenvolvidas na escola de tempo integral, para que o Componente Curricular Educação Física e as atividades complementares do PNME unidos proporcionem múltiplas vivências do esporte em suas diversas modalidades, trabalhadas na perspectiva do esporte educacional, voltado ao desenvolvimento integral do indivíduo e no acesso à prática esportiva por meio de ações planejadas, inclusivas e lúdicas como estímulo à vida ativa .

A matriz curricular das oficinas de formação continuada é expressa conforme quadro abaixo:

**Quadro 6 - Matriz Curricular das Oficinas de Formação Continuada**

Encontro	Oficina	Carga Horária
1º encontro	<b>Matutino</b> - A Política Pública da escola de tempo integral e a formação integral: possibilidades para a Educação Física.	04 horas
	<b>Vespertino</b> - A Organização do Trabalho Didático em perspectiva histórica e no contexto da Educação Física Escolar.	04 horas
2º encontro	<b>Matutino:</b> Aproximação do Componente Curricular Educação Física e as Atividades Complementares do Campo Esporte e Lazer do PNME.	04 horas
	<b>Vespertino:</b> As possibilidades da OTD em relação a escola de tempo integral e as articulações curriculares.	04 horas
3º encontro	<b>Matutino:</b> Estudo do material didático do PST.	04 horas
	<b>Vespertino:</b> Avaliação Final Elaboração de um Projeto Integrador para o desenvolvimento das atividades de Esporte e Lazer da escola.	04 horas
Atividade Extra	Hora de estudo e desenvolvimento de atividade extra solicitada para formação.	06 horas

Fonte: Elaboração da autora.

Ressalta-se que a matriz curricular apresentada fundamenta-se na reflexão acerca da relação de aproximação das atividades de Esporte e Lazer desenvolvidas nas aulas de

<sup>10</sup> Matriz elaborada em consonância com aspectos detectados na pesquisa.

Educação Física e das atividades complementares do Programa Novo Mais Educação em uma escola que aderiu ao PNME, analisada a partir da Organização do Trabalho Didático, buscando articular o PPP da escola à proposta do Programa Novo Mais Educação. Considerando de extrema importância da formação continuada dos educadores para a consolidação da ampliação da jornada escolar em tempo integral com foco em uma educação integral.

Para tanto, as oficinas serão planejadas a partir das reais necessidades da unidade escolar, conforme dados obtidos por meio da pesquisa, de acordo com o material bibliográfico sugerido abaixo descrito.

### Quadro 7 - Referências bibliográficas sugeridas

Encontro	Material de Apoio
1º encontro	Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. Antônio Sérgio Gonçalves. Cadernos Cenpec, 2006, nº 2, p. 135.
	É imprescindível educar integralmente. Isa Maria F. Rosa Guará. Cadernos Cenpec, 2006, nº 2, p. 15-24.
	Uma nova instituição educacional para o nosso tempo. Gilbeto Luiz Alves. Educere et Educare Revista de Educação, vol 1, nº 1, jan./jun., 2006, p.15-24.
2º encontro	Educação em tempo integral: implicações para o currículo da escola básica, Cláudia V. A. Galian e Maria das Mercês F. Sampaio. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 2, p. 403-422, maio/ago. 2012.
	“O tempo além da escola” o papel do professor de Educação Física no contra turno escolar. Luccas Gonçalves Lima, Aline Tschoke, Andréia Juliane Drula e Dimone Réchia. Revista Kinesis, ed. 32 vol 2, jul-dez de 2014, Santa Maria.
	O Esporte Educacional na educação de tempo integral: O Plano Nacional de Educação 2014-2024. Fernando Henrique Silva Carneiro, Fernando Mascarenhas e Wagner Barbosa Matias. Caderno de Educação Física e Esporte, Marechal Cândido Rondon, v. 15, n. 2, p. 25-36, jul./dez. 2017.
3º encontro	Ensinando e aprendendo Esportes no Programa Segundo Tempo. Amauri A. Bássoli de Oliveira, Cláudio Kravchychyn, Evando Carlos Moreira e Raquel Stoilov Pereira. Maringá: Eduem, 2011.
	Material Didático Pedagógico do PST: Práticas corporais e a organização do conhecimento. Fernando Jaime González, Suraya Cristina Darido e Amauri A. Bássoli de Oliveira. Maringá: Eduem, 2014. Volume1: Esportes de invasão; Volume2: Esportes de marca e com rede divisória ou muro/ parede de rebote; Volume3: Ginástica, dança e atividades circenses; Volume4: Lutas, capoeira e práticas corporais de aventura.
Atividade Extra	Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de Educação Integral. Brasília, DF, 2009.

Fonte: Elaboração da autora.

# ANEXOS

## ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

1. **Título do Projeto de Pesquisa:** ATIVIDADES DE ESPORTE E LAZER EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DE CAMPO GRANDE/MS: UMA ANÁLISE A PARTIR DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO

2. **Delineamento do Estudo e Objetivos:** Este projeto tem como objetivo analisar a partir da categoria teórica organização do trabalho didático as práticas de Esporte e Lazer desenvolvidas em uma Escola de Tempo Integral, localizada em Campo grande /MS, que faça parte do Programa Novo Mais Educação (PNME). Tais práticas são desenvolvidas no interior do componente curricular obrigatório Educação Física, em um período, e na atividade complementar do campo Esporte e Lazer, no contraturno.

3. **Procedimentos de Pesquisa:** A coleta de dados será realizada junto à comunidade escolar, a partir de questionários e entrevistas semi-estruturadas com professores de Educação Física, os professores/facilitadores que atuam nas atividades complementares do campo Esporte e Lazer do PNME, o articulador da escola do PNME e os coordenadores pedagógicos.

4. **Garantia de Acesso ao protocolo de Pesquisa:** Em qualquer etapa de desenvolvimento do protocolo os sujeitos participantes terão acesso à pesquisadora e a coordenadora da pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. A orientadora do protocolo de pesquisa é o Profa. Dra. Samira Saad Pulchério Lancilloti. Se por ventura surgirem dúvidas quanto aos procedimentos éticos envolvidos na pesquisa, deve-se entrar em contato com a Coordenadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação, Profa. Dra. Celi Correa Neres, pelo telefone (67) 3901- 4601.

5. **Garantia de Liberdade:** É garantida aos sujeitos participantes a liberdade de retirar a qualquer momento seus consentimentos de participação na pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

6. **Garantia de Confidencialidade:** Os dados relativos da pesquisa advindas dos depoimentos descritos serão analisados conforme a metodologia da pesquisa exploratória de análise de conteúdo, sem identificação dos sujeitos participantes.

7. **Garantia do acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa:** É direito dos sujeitos participantes ter informações sobre a pesquisa e dever da pesquisadora, mantê-los (as) informados (as) sobre o andamento da pesquisa, mesmo que de caráter parcial ou temporário.

8. **Garantia de Isenção de Despesas e/ou Compensações:** Não há despesas pessoais para os sujeitos participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas à sua participação.

9. **Garantia Científica Relativa ao Trabalho dos Dados Obtidos:** Há garantia incondicional quanto à preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos.

10. **Garantia de Entrega de 01 (uma) cópia do exemplar do Trabalho:** após a finalização da pesquisa e apresentação na Banca Examinadora a pesquisadora entregará 01 (um) exemplar do trabalho para o acervo da Escola Municipal Irmã Edith Coelho Neto.

## CONSENTIMENTO

Convidamos o(a) Sr(a) para participar da Pesquisa **Atividades de Esporte e Lazer em uma Escola de Tempo Integral de Campo Grande/MS: uma análise a partir da Organização do Trabalho Didático** voluntariamente, sob a responsabilidade da pesquisadora **Adriana Rodrigues de Souza Lopes Lima**, a qual pretende analisar a partir da categoria teórica organização do trabalho didático as práticas de Esporte e Lazer desenvolvidas em uma Escola de Tempo Integral, localizada em Campo grande /MS, que faça parte do Programa Novo Mais Educação (PNME). Tais práticas são desenvolvidas no interior do componente curricular obrigatório Educação Física, no período matutino, e Tais práticas são desenvolvidas no interior do componente curricular obrigatório Educação Física, em um período, e na atividade complementar do campo Esporte e Lazer, no contraturno.

Sua participação é voluntária e se o(a) Sr(a) aceitar participar, contribuirá para a análise das articulações das práticas de esporte e lazer desenvolvidas no interior da Educação Física e na atividade complementar do campo Esporte e Lazer na Escola de Tempo Integral e a proposição de estratégias e técnicas que visam inovar a organização do trabalho didático, direcionado para a escola de tempo integral objeto dessa pesquisa.

Para participar da pesquisa, o(a) senhor(a) responderá a um **questionário e/ou entrevista semi-estruturada**, gravada por meio de um gravador de áudio.

Os riscos relacionados à sua participação são mínimos podendo haver no preenchimento do questionário ou na entrevista há possibilidade de sofrer algum dano à dimensão psicológica, podendo sentir-se estressado, cansado, envergonhado ou ansioso ao responder aos questionamentos e durante as gravações de áudio. Para amenizar esses possíveis danos a pesquisadora se prontificará a interromper a entrevista se o(a) Sr(a) assim solicitar. Não há benefícios diretos ao Sr(a) enquanto sujeito da pesquisa. A participação não é obrigatória e se depois de consentir sua participação na pesquisa o(a) Sr(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo.

Quaisquer dúvidas relacionadas a esta pesquisa pode-se entrar em contato com o Comitê de Ética da Instituição pelo telefone: (67)3902-2699 ou pelo endereço eletrônico (e-mail): [cesh@uems.br](mailto:cesh@uems.br).

Eu, \_\_\_\_\_, declaro para os devidos fins que fui informado a respeito do protocolo de pesquisa em estudo e aceito participar voluntariamente da pesquisa **Atividades de Esporte e Lazer em uma Escola de Tempo Integral de Campo Grande/MS: uma análise a partir da Organização do Trabalho Didático**, onde a pesquisadora Adriana Rodrigues de Souza Lopes Lima me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

**Campo Grande, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.**


---

**Assinatura do pesquisador**

---

**Ass. do Participante da Pesquisa**

## ANEXO B – OFICÍO N. 2.575/GEFEM/SEMED

  
**PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE**  
**ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCACAO**

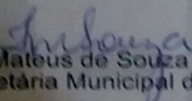
OFICIO N. 2.757/GEFEM/SEMED Campo Grande, 26 de maio de 2017.

Senhora Orientadora:

Em resposta à carta de apresentação dessa Universidade, pela qual se requereu autorização para a acadêmica do curso de Mestrado Profissional em Educação, Adriana Rodrigues de Souza Lopes Lima, realizar observação e coleta de dados referentes à pesquisa intitulada "Atividades de esporte e lazer em uma escola de tempo integral de Campo Grande/MS: uma análise a partir da organização do trabalho didático", nas Escolas Municipais Ione Catarina Gianotti Igydio e Irmã Edith Coelho Netto, informamos que somos de parecer favorável ao que se requer.

Outrossim, orientamos a estudante a entrar em contato com a direção das unidades pleiteadas para a formalização dos trâmites necessários.

Atenciosamente,

  
Ilza Mateus de Souza  
Secretária Municipal de Educação

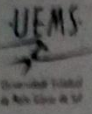

A Sra. Samira Saad Pulchério Lancilloti  
Orientadora de Pesquisa - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em  
Educação/UEMS  
- Dourados - MS

GABINETE SEVERO MONTEIRO, 460 - VILA MARGARIDA - CEP. 79023200 - Fone: (67)3214-3600 - E-mail: gabinete@semmed.capital.ms.gov.br

d23f2c8eb20d3099bfc976815c422e719c1e8ac2



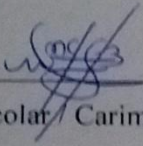
## ANEXO C – Declaração da Instituição


**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**


**DECLARAÇÃO INSTITUCIONAL**

Eu, **Wandrea Elaine Santos Borba Portela**, dirigente escolar da *Escola Municipal Irmã Edith Coelho Neto*, autorizo a realização da pesquisa intitulada **Atividades de Esporte e Lazer em uma Escola de Tempo Integral de Campo Grande/MS; uma análise a partir da Organização do Trabalho Didático**, que será desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, sob a orientação da Profa. Dra. Samira Saad Pulchério Lancilloti e tem como pesquisadora principal a Prof<sup>a</sup> **Adriana Rodrigues de Souza Lopes Lima** que será a responsável pela coleta dos dados e informações. Esta pesquisa será realizada nas dependências da escola e terá duração prevista de 6 meses.

Campo Grande, 05 de junho de 2017.

  
 \_\_\_\_\_  
 Dirigente Escolar / Carimbo da Instituição

**ESCOLA MUNICIPAL IRMÃ EDITH COELHO NETO**  
 Rua Paranapebas, 179 - Jardim Columbia  
 CEP: 79018-073 - Campo Grande/MS - Tel. 3314 3309/Fax 3354-1122  
 Criação Decreto n.º 6.709/93  
 DEL. CME/MS n.º 1.815 de 05/08/15 - Autoriza o Funcionamento da Educação Infantil  
 DEL. CME/MS n.º 1.964 de 06/10/16 - Autoriza o Funcionamento do Ensino Fundamental  
 DEL. CME/CG/MS n.º 1.901/206 Credencia a Educação Básica