

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

Gilse Gonçalves Cassales

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E OS EFEITOS NO TRABALHO DOCENTE DE
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
NOVO HAMBURGO

Porto Alegre
2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E OS EFEITOS NO TRABALHO DOCENTE DE
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
NOVO HAMBURGO

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

Linha de pesquisa: Formação de
professores e prática pedagógica

Orientador: Prof. Dr. Elisandro S.
Wittizorecki

Porto Alegre
2017

FOLHA DE APROVAÇÃO

Gilse Gonçalves Cassales

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E OS EFEITOS NO TRABALHO DOCENTE DE
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
NOVO HAMBURGO

Aprovado em.....dede.....

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Vicente Molina Neto – PPGCMH – UFRGS

Prof. Dr. Victor Julierme Santos da Conceição - UFSC

Profa. Dra. Lisandra Oliveira e Silva - ESEFID - UFRGS

Orientador – Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki – PPGCMH – UFRGS

*Dedico este trabalho à minha filha,
Júlia, que tornou esta jornada mais
leve pela presença, carinho e amor
que me transmite.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu companheiro da vida, Vinícius, pela paciência e parceria, mas sobretudo pelo apoio em todo o tempo deste percurso, sem o qual nada disto se tornaria realidade;

À minha família, pela compreensão às minhas ausências e pelas palavras de incentivo toda a vez que precisei;

Ao meu orientador, Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki, por toda confiança, conversas e ensinamentos que fizeram deste tempo um período de profundo crescimento pessoal e intelectual, reafirmando minha admiração e gratidão por ele;

Aos professores Dr. Vicente Molina Neto, Dra. Jaqueline Moll e Dra. Lisandra Oliveira e Silva, pelas contribuições e considerações que ajudaram a qualificar este estudo;

Aos colegas do grupo de pesquisa F3P-EFICE, pelo convívio e compartilhamento de conhecimentos;

Aos docentes, coordenadores e monitores do PME, funcionários e equipes diretas das escolas da RME/NH que aceitaram colaborar com este estudo, pela receptividade e acolhimento que me proporcionaram;

Aos colegas assessores da SMED/NH, por todo o auxílio e exemplo de profissionais que me motivaram a dar continuidade aos estudos.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

NATUREZA DO DOCUMENTO: Dissertação de Mestrado

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

ÓRGÃO/UNIDADE: Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano / Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança

LINHA DE PESQUISA: Formação de professores e prática pedagógica

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: O Programa Mais Educação e os efeitos no trabalho docente de professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo.

PROBLEMA DE PESQUISA: Quais são os efeitos do Programa Mais Educação na organização do tempo e dos espaços escolares na perspectiva dos professores de Educação Física?

OBJETIVOS:

Geral:

Compreender quais são os efeitos do Programa Mais Educação na organização do tempo e dos espaços escolares na perspectiva dos Professores de Educação Física.

Específicos:

- a) Descrever os espaços destinados aos atendimentos do Programa Mais Educação e sua influência nos espaços destinados às aulas de Educação Física da escola.
- b) Analisar como a organização dos tempos e espaço escolares, bem como a permanência de alunos no contraturno escolar, é compreendida pelos professores de Educação Física,
- c) Compreender a articulação das práticas pedagógicas de Educação Física com as proposições do Programa Mais Educação;

INÍCIO: agosto de 2016

CONCLUSÃO: agosto de 2017

RESUMO

O presente estudo teve como pretensão investigar os efeitos gerados sobre o trabalho docente de professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo a partir da ampliação do tempo escolar, caracterizada como uma proposta de Educação em Tempo Integral induzida pelo Programa Mais Educação (PME). Tendo em vista que umas das intenções deste Programa é a ampliação da abrangência e permanência do aluno na escola, a relação tempo e espaço passa a ser um grande desafio – e, talvez, um limitador – na medida em que se torna uma das questões mais relevantes na construção de uma escola de Educação (em Tempo) Integral. Diante do desejo dos gestores de adequar as atuais condições das escolas a fim de operacionalizar o Programa, em dissonância aos tempos e espaços já institucionalizados na escola, formulei o seguinte problema de pesquisa: quais são os efeitos do Programa Mais Educação na organização do tempo e dos espaços escolares na perspectiva dos professores de Educação Física? Para compreender o tempo vivido na escola e refletir sobre esta indagação, minha intenção metodológica foi de realizar, um estudo de cunho qualitativo e etnográfico, visando examinar o trabalho docente de professores de Educação Física em seu ambiente natural, construindo uma relação interativa e cúmplice entre objeto de investigação e sujeito, a qual se torna exequível através desta perspectiva de pesquisa. O contexto estudado foi composto por duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo, no qual os instrumentos de coleta de informações utilizados na investigação foram a observação participante, entrevistas semiestruturadas com os professores, diários de campo e análise de documentos. As informações obtidas passaram por um exaustivo processo de leitura e releitura, atribuindo a elas unidades de significado posteriormente agrupadas em quatro grandes categorias de análise que constituíram os capítulos de discussão desta dissertação, que tratam dos seguintes temas: as disputas territoriais entre professores de Educação Física e monitores do Programa Mais Educação; os significados atribuídos ao Programa Mais Educação pelos professores de Educação Física; a integração entre práticas e saberes; e o surgimento do Programa Novo Mais Educação. Foi possível constatar que existe uma barreira cultural entre os professores de Educação Física e os monitores do Programa, potencializada pela divisão das atividades do Programa com as demais atividades da escola. No entanto, entendi que a maneira como a escola está organizada internamente, ou seja, suas relações micropolíticas, ocasiona uma forma de colaboração que não se sustenta de modo institucionalizado e que acontece eventualmente ou quando imposta pela administração. A ampliação do tempo escolar, na perspectiva dos professores de Educação Física, ainda está na ordem de “atividade complementar”, “ocupação do tempo” e “assistencialismo”, tornando-se distante das concepções de Educação Integral. Compreendi que, o tempo a mais de permanência dos alunos no contraturno, a presença dos monitores do PME, os espaços e materiais de uso compartilhados e a organização da escola de forma geral, causam efeitos no trabalho docente dos professores de Educação Física, os quais são incorporados e ressignificados pelos professores, nas formas de dispor do tempo e dos espaços para as suas aulas, nas estratégias para enfrentar situações conflitivas e nas pequenas proposições para pensar ações conjuntas.

Palavras-chave: Educação Integral; Trabalho docente; Política Educacional.

ABSTRACT

This paper deals with the investigation of the effects on the teaching work of Physical Education teachers of the Municipal School Network in Novo Hamburgo city generated from the extended school time, characterized as a full-time education proposal induced by a project called *Mais Educação* (More Education). Since one of the intentions of this project is the expansion of the students' permanence in school, time-space relationship starts to be a challenge and probably a limiting factor, since it becomes one of the most relevant issues in the construction of a full-time school. Faced with the managers' will to adapt the current conditions of the schools in order to operationalize the project, in discordance to the time and space already institutionalized at school, I formulated the following research questions: What are the effects of the project *Mais Educação* in the organization of time and school environment in Physical Education teachers' perspective? In order to understand the time lived at school and reflect about this question, my methodological intention was to carry out a qualitative and ethnographic study, aiming to examine the teaching work of Physical Education teachers in their natural environment, building an interactive and accomplice relationship between the object of the research and the subject, which becomes feasible through this perspective of research. The context studied was composed of two schools of the Municipal School Network in Novo Hamburgo, whose instruments of information collection used were: participant observation, semi-structured interviews with teachers, field diaries and document analysis. The information obtained underwent an exhaustive process of reading and re-reading assigning to them units of meaning later grouped into four broad categories of analysis that constituted the discussion chapters of this dissertation, which deal with the following topics: the territorial disputes between the Physical Education teachers and the monitors of *Mais Educação Project*; the meanings attributed to the *Mais Educação Project* by those Physical Education teachers; the integration between practices and knowledge; and the emergence of the new project *Mais Educação*. It was possible to verify that there is a cultural barrier between the Physical Education teachers and the monitors of the project, potentialized by the division of the activities of the program with the other activities of the school. However, I understood that the way the school is internally organized, that is, its micropolitical relations, leads to a form of collaboration that does not sustain itself in an institutionalized way and which happens occasionally or when it is imposed administratively. The expansion of school time, from the perspective of Physical Education teachers, is still in the order of "complementary activity", "free time activity" or "assistance", that is, far from the conceptions of Integral Education. I understood that the students' remaining time in the reverse shift, the presence of the monitors of *Mais Educação Project*, the spaces and materials of shared use, and the organization of the school in general, have effects on the teaching work of Physical Education teachers. These effects are incorporated and re-signified by these teachers in the ways of providing time and spaces for their classes, in strategies for dealing with conflicting situations and, in small propositions, to think joint actions.

Keywords: Integral Education; Teaching Work; Educational Policies.

LISTA DE ABREVIATURAS

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

F3P-EFICE – Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDBEN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MEC – Ministério de Educação

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PEFI – Professores de Educação Física

PME – Programa Mais Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PNME – Programa Novo Mais Educação

PPGCMH – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano

RME/NH – Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo

SEB – Secretaria de Educação Básica

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SMED/NH – Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Panorama de atendimentos do PME em Novo Hamburgo.....	19
Quadro 2 – Atividades/Macrocampos desenvolvidos em Novo Hamburgo.....	21
Quadro 3 – Periódicos Capes – Educação Física.....	43
Quadro 4 – Periódicos e artigos selecionados.....	43
Quadro 5 – Periódicos Capes – Educação.....	46
Quadro 6 – Periódicos e artigos selecionados.....	46
Quadro 7 – Caracterização dos PEFI colaboradores da pesquisa.....	64
Quadro 8 – Descrição dos espaços físicos das escolas estudadas.....	81
Quadro 9 – Contexto de produção de texto.....	106
Quadro 10 – Atividades do PNME – Escola Montanha.....	111
Quadro 11 – Atividades do PNME – Escola Mar.....	111

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA DE PESQUISA.....	14
1.2 OBJETIVO GERAL.....	22
1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	22
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	24
2.1 A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM UMA ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA.....	24
2.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL: CAMINHOS QUE SE ABREM A FAVOR DE UMA POLÍTICA DE ESTADO.....	30
2.3 TRABALHO DOCENTE.....	34
2.3.1 Transformações no trabalho docente.....	35
2.3.2 Disputas e tensionamentos no trabalho docente.....	38
3 ESTADO DA ARTE.....	43
4 DECISÕES METODOLÓGICAS.....	53
4.1 NATUREZA DO ESTUDO.....	53
4.2 NEGOCIAÇÃO E ACESSO AO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO.....	56
4.3 ESCOLAS E COLABORADORES.....	59
4.3.1 As Escolas.....	59
4.3.1.1 EMEF MAR.....	59
4.3.1.2 EMEF MONTANHA.....	62
4.3.2 Os colaboradores.....	64
4.3.2.1 PROFESSORA NADIR.....	64
4.3.2.2 PROFESSOR MARCELO.....	65
4.3.2.3 PROFESSOR RONALDO.....	66
4.3.2.4 COORDENADORA VANESSA.....	67
4.3.2.5 MONITORA MARA.....	67
4.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES.....	67

4.5 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES.....	69
4.6 CUIDADOS ÉTICOS.....	70
5 CAPÍTULOS DE ANÁLISE.....	71
5.1 OS MATERIAIS SÃO DO PME, MAS O PME NÃO É DA ESCOLA? ENTÃO, OS MATERIAIS SÃO DA ESCOLA OU DO PME?.....	72
5.2 UMA HORA A GENTE JUNTA E NA OUTRA A GENTE SEPARA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DO PME.....	81
5.3 “QUEM SÃO E O QUE FAZEM AQUI ESSAS PESSOAS?” AS (DES) ARTICULAÇÕES ENTRE PRÁTICAS E SABERES.....	90
5.3.1 Os saberes em discussão.....	98
5.4 DO PME ANTERIOR PARA O “NOVO” PME: POR ONDE ANDAM OS CONCEITOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL?.....	101
CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS.....	115
REFERÊNCIAS.....	119
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL.....	126
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	127
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	130
APÊNDICE D – ROTEIRO DAS OBSERVAÇÕES.....	131
APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA.....	132
APÊNDICE F – LISTA DE UNIDADES DE SIGNIFICADO.....	149

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo teve como pretensão, investigar os efeitos gerados sobre o trabalho docente de professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo a partir da ampliação do tempo escolar, caracterizada como uma proposta indutora de Educação em Tempo Integral pelo Programa Mais Educação. Distante 40 quilômetros da capital Porto Alegre, Novo Hamburgo está localizada no Vale dos Sinos. A cidade faz limite com os municípios de São Leopoldo, Estância Velha, Ivoti, Dois Irmãos, Sapiranga, Campo Bom e Gravataí. Latitude: - 29:40:42 (Sul) e Longitude: - 51:07:50 (Oeste). Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município possui uma área de 223, 6 Km² e a população é composta por 238.940 habitantes. A cidade teve crescimentos expressivos em sua população a partir da década de 1950, quando a indústria calçadista começou a se destacar no cenário econômico nacional e internacional. O crescimento econômico trouxe muitos imigrantes para a cidade, atraídos pelas oportunidades de emprego no setor coureiro calçadista.

Para que seja possível compreender as motivações e as inquietações que me levaram a realizar esta pesquisa, pretendo relatar minha trajetória como professora/assessora pedagógica de Educação Física neste município. O período de docência se concretizou entre os anos de 2006 e 2012 em uma das realidades mais difíceis de Novo Hamburgo, pois a escola em que estive lotada está inserida em um dos bairros com os índices de criminalidade mais elevados da cidade, além de ser considerada pequena e com pouca infraestrutura para as aulas de Educação Física. O grupo de professores e funcionários, em sua maioria, residia em Novo Hamburgo e no seu entorno, sendo que apenas eu possuía domicílio em Porto Alegre. Nesta experiência, procurei constituir-me enquanto docente e internalizar o papel de educadora em meio aos outros papéis que tive que vir a desempenhar.

Neste processo, enfrentei muitos desafios, dia após dia, buscando compreender o meu contexto enquanto professora nas inúmeras tentativas de tentar colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos na graduação e na especialização. Tais tentativas foram, por vezes, interpeladas por contingências, pela diversidade de tarefas que desempenha o professor, pela dificuldade de se trabalhar com turmas numerosas, pela escassez de materiais, pelos conflitos entre alunos. Essas adversidades acabaram por apontar que o caminho a ser seguido era outro.

Um caminho que perpassa o conhecimento científico e se constrói através da experiência e das relações que se estabelecem entre os sujeitos.

Após seis anos de convívio e aprendizado com os colegas e, principalmente, com os alunos, em março de 2012 recebi o convite para atuar na assessoria pedagógica de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo (SMED). Em um primeiro momento, pensei em recusar, pois sabia que teria que enfrentar muitos desafios para colocar em prática aquilo em que acredito e poder auxiliar os colegas da área, no entanto, decidi encarar o desconhecido com a mesma coragem e motivação que sempre dediquei ao meu trabalho.

Na assessoria da Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo (SMED/NH) percorri, por cinco anos, o universo de uma rede de ensino composta por 53 escolas de Ensino Fundamental, cada qual com as suas especificidades no que diz respeito aos espaços físicos, aos gestores, aos professores, aos alunos, aos funcionários e à comunidade. Nesta função, acompanhei o trabalho realizado pelos coordenadores pedagógicos e, mais atentamente, o trabalho dos professores de Educação Física (PEFI) por meio de apoio técnico-pedagógico e formação continuada na área de Educação Física, entre outras ações da secretaria. Estas outras ações a que me refiro dizem respeito aos outros afazeres da assessoria pedagógica que não estão diretamente conectados ao professor de Educação Física, mas que, de certa forma, causam algum efeito na sua prática cotidiana. São elas: revisão dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, Planos de Ação dos Coordenadores Pedagógicos e Regimentos Escolares, organização de seminários, fóruns e feiras municipais, elaboração das Diretrizes Curriculares Municipais de Novo Hamburgo, elaboração dos calendários escolares, supervisão dos projetos sociais esportivos subvencionados pela SMED, articulação com a Secretaria Municipal de Esporte e Lazer de Novo Hamburgo, acompanhamento do componente curricular “Articulação dos Saberes” nas escolas com anos finais e participação nos conselhos de classe e nos planejamentos coletivos.

Conforme Novo Hamburgo (2012), a formação permanente implica em ações que visem melhorar a qualidade do ensino, as condições de trabalho e, ainda, contribuir para a progressão funcional dos professores. Os encontros de formação são vistos como um espaço de encontro e troca de experiências que perpassam o estudo e a reflexão, servindo para amenizar o sentimento de isolamento vivenciado pelos professores de área desta rede de ensino.

A partir das ações como assessora, percebi a necessidade de estar sempre procurando novos conhecimentos relacionados ao cotidiano da escola e à sua complexidade. Para tanto, encontrei um grande suporte nos trabalhos realizados pelo grupo de pesquisa de Estudos Qualitativos em Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE). Da minha admiração pelo trabalho que vem sendo realizado por este grupo, surgiu o interesse pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH) na área de concentração Movimento Humano, Cultura e Educação, cuja linha de pesquisa se intitula Formação de Professores e Prática Pedagógica. A escolha pelo PPGCMH decorre da busca por uma maior compreensão do universo escolar, bem como do campo teórico que o sustenta e da sua contribuição para as práticas cotidianas escolares. A aproximação com esta linha de pesquisa se estabelece pela identificação com a minha trajetória profissional até o presente momento.

Da minha vivência como assessora e das idas e vindas entre as 53 escolas de ensino fundamental de Novo Hamburgo, algumas demandas trazidas pelas equipes diretivas e pelos professores me provocam a querer investigar situações que são recorrentes no contexto de algumas delas, as quais especificarei na próxima seção. Entendo que para se desenvolver uma proposta e/ou programa de governo são necessárias mudanças nas rotinas e nos ambientes em que circulam os seus atores. No entanto, tais necessidades nem sempre são atendidas no decorrer do processo de implantação.

1.1 APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA DE PESQUISA

A Educação em Tempo Integral fomentada a partir do PME corresponde, para uma parcela da sociedade brasileira, a uma das alternativas para resolver problemas sociais e educacionais do país. Desde a sua elaboração, vem ganhando adeptos entre formuladores de políticas públicas e especialistas educacionais; por outro lado, há uma parcela que se posiciona com resistência diante dos limites e desafios que este Programa materializa no universo da escola.

Como possibilidade de oferecer uma proposta de Educação em Tempo Integral na Educação Básica, o Governo Federal criou, em 2007, o PME. Este programa se propunha a construir uma nova lógica de organização escolar na

medida em que amplia o tempo de permanência dos alunos na escola. Para tanto, a oferta de atividades no contraturno escolar prevê melhoria no rendimento dos educandos e do sistema educativo por meio da diminuição da evasão escolar e da melhoria dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) ¹. O Programa atuava com três focos: ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, aumentar o espaço utilizado para a educação – com a utilização de ambientes da comunidade e do bairro provocando uma aproximação entre saberes escolares e saberes da comunidade – e trazer mais atores sociais para dentro das escolas.

Conforme cap. 1, art. 1º da Portaria Normativa Interministerial Nº 17, de 24 de abril de 2007, que institui o Programa e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Programa apresentava como objetivo:

[...] contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (BRASIL, 2007, p. 2).

A forma de implementação do Programa está disposta no parágrafo único do art. 1º da mesma Portaria, a saber:

O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações socioeducativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, estudantes e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes (BRASIL, 2007, p. 2).

Com a implantação do PME na Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo, a partir de 2008, ocorreram algumas mudanças nas rotinas das escolas

¹ Este índice visa demonstrar a situação da Educação Básica do Brasil por meio do levantamento de informações nas diversas escolas do país. O IDEB resulta da combinação de dois fatores educacionais: a) indicadores de fluxo (taxas de aprovação, reprovação e evasão), medidos pelo Censo Escolar e b) indicadores de desempenho em exames padronizados, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil. O índice se expressa com a média na escala entre zero e dez.

a fim de atender às demandas necessárias ao seu desenvolvimento. Tendo em vista que uma das suas intenções é a ampliação da abrangência e permanência do aluno na escola, a relação tempo e espaço escolar passa a ser um grande desafio e também um limitador na medida em que se torna uma das questões mais relevantes quando se discute uma concepção de Educação em Tempo Integral.

No momento em que apresento a relação tempo e espaço escolar como um desafio e também um limitador, aproximo-me do tema de pesquisa desta dissertação. Entendo que a prática pedagógica é permeada pelas relações que se estabelecem entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem e por fatores externos. Aqui, chamo a atenção para os fatores que não estão diretamente relacionados ao plano pedagógico, mas que estão imbricados com o trabalho docente, pois, a partir da implementação do PME, têm-se presentes no espaço escolar outros atores, como os educadores comunitários e os monitores², que devem interagir e dialogar com o projeto da escola, contribuindo com a qualidade do ensino.

Compreendo que para se desenvolver um Programa que traz no seu escopo estas mudanças já citadas, induzindo a uma nova organização curricular na perspectiva de uma Educação Integral a partir da aproximação e do diálogo com a comunidade, é necessário que ocorra engajamento e construção coletiva. Tendo como foco as relações cotidianas de trabalho e as possíveis articulações entre monitores e PEFI – a partir da análise dos tempos e espaços em que circulam os gestores, PEFI, educadores comunitários e monitores – apresento o seguinte tema de pesquisa: os efeitos do PME na organização do tempo e dos espaços escolares na perspectiva dos PEFI.

Analisando o propósito deste Programa, expresso em seus documentos orientadores, posso dizer que, ao se oferecer mais oportunidade de aprender por meio de atividades em diferentes áreas, se atinge mais qualidade no ensino e, por conseguinte, maiores índices de aprovação. Porém, para que se alcancem estas metas, são necessárias algumas mudanças nas estruturas organizacionais

2 Educador comunitário: profissional da unidade escolar com disponibilidade de pelo menos 4 horas durante a semana (contrapartida da secretaria) e para atuar no final de semana. Responsável por organizar as atividades, dando suporte e orientação pedagógica às ações e integrando a escola com a comunidade. Em Novo Hamburgo utiliza-se a nomenclatura “monitor” para referir-se ao oficineiro. “Oficineiro: voluntário da comunidade do entorno, de outros locais ou de projetos parceiros com competências e habilidades específicas, responsável por desenvolver oficinas e atividades nos finais de semana para e com a comunidade. Suas atividades nos finais de semana podem ou não ser ressarcidas, de acordo com a necessidade para o desenvolvimento do seu trabalho” (BRASIL, 2014, p. 34).

escolares que são condicionantes do trabalho docente.

Ao se tratar de atendimentos no turno contrário, a escola e seus atores passam por alguns ajustes em relação à estrutura física, ao número acrescido de funcionários, aos espaços pedagógicos que necessitam ser compartilhados, aos alunos circulando pela escola no horário de descanso dos professores, dentre outras situações que me levaram a desconfiar da sua efetivação enquanto um processo que viria a somar e acrescentar experiências positivas no âmbito educacional.

As dificuldades de organização do trabalho dos PEFI, por conta do compartilhamento de espaços e materiais com os educadores comunitários do PME, se revelam em situações diversas. Posso citar alguns exemplos, como o fato de a aula de Educação Física estar para começar, mas a quadra poliesportiva ainda permanecer ocupada pelo monitor de capoeira do PME. Neste caso, o PEFI terá que aguardar, pois o monitor ainda não conseguiu organizar a turma para dar continuidade a sua aula em outro espaço, o qual ainda não foi definido pela gestão da escola, que está ocupada no momento resolvendo outro assunto. Percebo também que os materiais utilizados pelos professores e pelos monitores muitas vezes são compartilhados, o que gera um descontentamento do PEFI quando ele, ao chegar à escola, não encontra o seu material no local e nas mesmas condições em que havia deixado anteriormente.

A troca frequente dos monitores é um fator que dificulta a organização do trabalho, pois cada novo profissional leva um tempo para conhecer as rotinas, os espaços e as regras de convivência do local. Outra questão importante é que a aula de Educação Física é ministrada em ambientes externos da escola, o que permite a interferência de alunos que circulam ou aguardam pelo seu horário de aula. Neste caso, o PEFI, além de dar sua aula, contará com a presença dos alunos que serão atendidos nas oficinas do PME, mas que permanecem pelo pátio interferindo nas demais atividades da escola. Essas situações parecem estar atravessadas pela precarização do ensino e pela conseqüente intensificação do trabalho docente, conceitos que serão tratados mais à frente. Diante desta expectativa de mudança, seja na organização da escola, seja na organização do trabalho docente ou na própria concepção de ensino enquanto projeto político pedagógico, o processo de implantação das inovações deste Programa gera efeitos no trabalho docente dos PEFI da RME/NH.

Para além destas mudanças organizacionais, esse conjunto de elementos

que constituem uma perspectiva de escola de Educação (em Tempo) Integral estabelece um novo perfil de educador que deve ser construído cotidianamente por meio de processos formativos permanentes, pois cada professor traz consigo marcas de seu tempo escolar e memórias da sua escolarização. Posto isso, chamo a atenção para o percurso pessoal que atravessa a formação do professor e também para a formação dos educadores comunitários e monitores do PME. Esses educadores são, na maioria das vezes, jovens e moradores da comunidade que trazem consigo experiências constituídas fora do campo acadêmico, experiências essas que vão se incorporando às suas práticas. Dessa forma, eles são pessoas próximas da comunidade, por vezes ex-alunos da escola, e conhecem os alunos, os familiares, o bairro e a cultura local, o que pode gerar uma boa compreensão e aproximação com os educandos.

Do convívio de cinco anos com as ações da política do PME, da proximidade com a gestão e da escuta nas escolas das demandas que se apresentam para a escolarização e para o Programa, surge o interesse em investigar o desafio diário enfrentado por professores, gestores, educadores comunitários e monitores para adequem-se às novas propostas em seu tempo e espaço. Diante deste contexto, formulei o problema de pesquisa orientador deste estudo na seguinte questão: quais os efeitos do PME na organização do tempo e dos espaços escolares na perspectiva dos PEFI?

A RME/NH apresentava, desde 2008, traços marcantes e semelhantes aos ideais do PME em suas concepções metodológicas, pois tinha a intencionalidade de desenvolver uma educação permeada pelos saberes locais e por uma aproximação com a comunidade. Estas propostas pedagógicas da SMED vão ao encontro de uma administração popular³, a qual pressupõe ultrapassar os muros da escola, adentrar os saberes culturais da comunidade e beneficiar a todos, pois garante que todos têm o direito de aprender.

O PME foi implantado em Novo Hamburgo em outubro de 2008, a partir de um acordo de cooperação técnica entre o município e o Ministério da Educação. O Programa é uma estratégia de implementação da Educação Integral, contribuindo para a formação de crianças, adolescentes e jovens, articulando diferentes ações, ampliando tempo, espaço e oportunidades (BRASIL, 2009b).

³ O conceito de Administração Popular se expressa na relação do governo com a sociedade pela instituição de mecanismos de participação popular na gestão, do que resultou uma inversão das prioridades das políticas municipais (FARIA, 2002).

Conforme o documento Referência para o Debate Nacional (BRASIL, 2009b), o Programa tinha por objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da educação e para o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e os 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 à vida e ao universo de interesse e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens.

O quadro a seguir demonstra o panorama de atendimentos das escolas que incorporaram o Programa no município de Novo Hamburgo:

Quadro 1- Panorama de atendimentos do PME em Novo Hamburgo

	Nº DE ESCOLAS	Nº DE ATENDIMENTOS⁴	Nº DE ALUNOS
2008-2009	5	5 136	668
2009-2010	19	16 220	2 078
2010-2011	19	13 667	2 312
2011-2012	39	24 054	4 009
2012-2013	45	30 906	5 249
2013-2014	53	30 427	6 040

Fonte: SMED/NH (2015).

A escolha das atividades que serão oferecidas no PME deve estar em consonância com as atividades curriculares da escola. Conforme o Manual de Educação Integral (2014), elas são escolhidas de acordo com o projeto educativo em curso na escola, levando em consideração o universo de possibilidades ofertadas. As atividades fomentadas foram organizadas em macrocampos, os quais foram divididos em subáreas, sendo que uma destas atividades deve compor, obrigatoriamente, o macrocampo Acompanhamento Pedagógico.

Os macrocampos foram organizados da seguinte maneira:

→ **Acompanhamento Pedagógico:** Orientações de Estudos e Leitura (Alfabetização, Matemática, História, Ciências, Geografia, Línguas

4 O nº de atendimentos se refere ao nº de vezes que o aluno frequentou cada oficina.

Estrangeiras e outras).

- **Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica:** Temáticas prioritárias - “Educação em Direitos Humanos”, “Promoção da Saúde” e temas relacionados à Ética e Cidadania, Ambiente de Redes Sociais, Fotografia, Histórias em Quadrinhos, Jornal Escolar, Rádio Escolar, Vídeo, Robótica Educacional e Tecnologias Educacionais.
- **Cultura, Artes e Educação Patrimonial:** Artesanato Popular, Banda, Canto Coral, Capoeira, Cineclube, Danças, Desenho, Educação Patrimonial, Escultura/Cerâmica, Grafite, Hip-Hop, Iniciação Musical de Instrumentos de Cordas, Iniciação Musical por meio da Flauta Doce, Leitura e Produção Textual, Leitura: Organização de Clubes de Leitura, Mosaico, Percussão, Pintura, Práticas Circenses, Sala Temática para o Estudo de Línguas Estrangeiras, Teatro.
- **Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica (Educação Financeira e Fiscal):** Horta Escolar e/ou Comunitária, Jardinagem Escolar, Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica (Educação Financeira e Fiscal).
- **Esporte e Lazer:** Atletismo, Badminton, Basquete de Rua, Basquete, Corrida de Orientação, Esporte da Escola/Atletismo e Múltiplas Vivências Esportivas (basquete, futebol, futsal, handebol, voleibol e xadrez), Futebol, Futsal, Ginástica Rítmica, Handebol, Judô, Karatê, Luta Olímpica, Natação, Recreação e Lazer/Brinquedoteca, Taekwondo, Tênis de Campo, Tênis de Mesa, Voleibol, Vôlei de Praia, Xadrez Tradicional, Xadrez Virtual, Yoga/Meditação.
- **Educação em Direitos Humanos :** Educação em Direitos Humanos.
- **Promoção da Saúde:** Promoção da Saúde e Prevenção de Doenças e Agravos à Saúde.

A seguir, apresento o quadro demonstrativo das atividades/macrocampos desenvolvidos em Novo Hamburgo desde 2012:

Quadro 2 – Atividades/Macrocampos desenvolvidos em Novo Hamburgo

2012 -2013	2013 -2014
Acompanhamento Pedagógico	Acompanhamento Pedagógico
	Agroecologia

Comunicação e Uso de Mídia	Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica
Cultura Digital	Cultura Digital
Cultura, Artes e Educação Patrimonial	Cultura, Artes e Educação Patrimonial
Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável	Educação Ambiental e Sociedade Sustentável
	Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/ Educação Econômica
	Educação em Direitos Humanos
Esporte e Lazer	Esporte e Lazer
	Jovens de 15 a 17 anos
Investigação no Campo das Ciências da Natureza	
	Memória e História das Comunidades Tradicionais

Fonte: SMED/NH (2015).

O repasse da verba federal para o funcionamento do Programa ocorreu até o consolidado de 2014, sendo que os valores foram repassados até o primeiro semestre de 2016. A atual gestão municipal de Novo Hamburgo avançou na proposta de Educação Integral para a rede de ensino, acrescentando dispositivos na Lei Municipal nº 1.457/2006, que cria o Programa Municipal Gestão Financeira na Escola. O decreto nº 6.901/2015, de 17 de julho de 2015, assegura que as escolas públicas municipais realizem atividades de Educação Integral, em conformidade com o PME, ou seja, na falta ou atraso da verba federal o município repassa o recurso para que as atividades não sejam interrompidas. As escolas municipais de Novo Hamburgo que receberam a verba federal organizam as atividades respeitando as orientações, conforme Manual Operacional de Educação Integral do FNDE, e aquelas que não possuem, organizam as atividades respeitando as orientações, conforme Manual Operacional Municipal de Educação Integral da SMED-NH.

As atividades do PME acontecem nos espaços da escola – como salas, laboratórios, biblioteca, pátio e quadras – e, em alguns bairros, em espaços da comunidade, como quadras de escolas de samba, clubes e praças. Todas as famílias dos alunos matriculados na escola recebem bilhete de divulgação do Programa e podem fazer a inscrição. Quando há mais procura do que vagas, tem-se como prioridade de atendimento as crianças em situação de vulnerabilidade social. Diante da estrutura engendrada pela gestão deste Programa, diante das estruturas organizacionais das escolas e diante do crescente número de escolas e de atendimentos no PME em Novo Hamburgo desde 2008, procurei compreender os

efeitos que estas mudanças produzem no trabalho docente de PEFI e os sentidos que são conferidos por estes sujeitos às situações vividas no cotidiano.

Na função de assessora pedagógica de Educação Física, acompanhei o trabalho dos PEFI e ouvi alguns questionamentos e dificuldades de articulação com as proposições do PME. Destes relatos, destaco a preocupação com uma possível desconexão entre as atividades do PME e as atividades ordinárias da escola. Será que esta mesma configuração se revela também em outras escolas? Qual o sentido que é dado para o tempo ampliado ou complementar? Em algumas escolas, observo o sentido de ocupar o tempo. Em outras, o tempo ressignificado parece ser voltado para a aprendizagem a partir das diversas áreas do conhecimento. Como são constituídas e pensadas as diferentes propostas?

Preliminarmente, entendo que as construções escolares não estão suficientemente preparadas para as rotinas de Educação em Tempo Integral; entretanto, em algumas escolas torna-se possível adequar os espaços necessários para as refeições, oficinas, reuniões e demais atividades. Das relações que se estabelecem entre os PEFI e os coordenadores e monitores do PME, como se produzem as conexões entre as suas práticas pedagógicas? Para tentar compreender esses fenômenos, apresento, na sequência, os objetivos formulados para esta pesquisa.

1.2 OBJETIVO GERAL

Compreender quais são os efeitos do PME na organização do tempo e dos espaços escolares na perspectiva dos PEFI.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Descrever os espaços destinados aos atendimentos do PME e sua influência nos espaços destinados às aulas de Educação Física da escola;
- b) Analisar como a organização dos tempos e espaços escolares, bem como a permanência de alunos no contraturno escolar, é compreendida pelos PEFI;
- c) Compreender a articulação das práticas pedagógicas de Educação Física com as proposições do Programa Mais Educação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM UMA ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA

Neste capítulo, faço um resgate em termos sócio-históricos, da Educação Integral com o propósito de compreendê-la a partir das matrizes ideológicas que marcaram as diferentes concepções e práticas que a constituíram e vêm constituindo ao longo dos séculos.

No Brasil, desde a primeira metade do século XX, coexistiam diferentes grupos discutindo educação. Quanto à Educação Integral, havia uma variedade de propostas político-sociais e teórico-metodológicas; no entanto, já era possível encontrar algumas iniciativas a favor dela. Essas iniciativas podiam ser vistas tanto no pensamento, quanto nas ações com fins educativos de católicos, anarquistas, integralistas e de educadores.

Desse grupo mesclado faziam parte, por exemplo, os católicos que, por meio de suas instituições escolares, efetivavam uma concepção de educação integral calcada em atividades intelectuais, físicas, artísticas e ético-religiosas, aliadas a uma disciplina rigorosa, os integralistas, os anarquistas e os liberais, como Anísio Teixeira, que implantou instituições públicas escolares, entre as décadas de 30 e 50, em que essa concepção de educação foi praticada (COELHO, 2009, p. 88).

O Manifesto Integralista⁵, lançado em 07 de Outubro de 1932, resume o ideário básico do pensamento intelectual nacionalista: espiritualismo, justiça social, nacionalismo, democracia, corporativismo, combate ao liberalismo (político e econômico) e rejeição ao socialismo. Plínio Salgado, fundador do Integralismo, buscava, por meio da doutrina do sigma, a formação de um novo homem, comprometido com Deus, com a Pátria e com a Família. O Integralismo tinha como objetivo a integração do povo brasileiro, a valorização da identidade nacional, da língua (portuguesa), do país como um todo unido e indissolúvel, o repúdio aos regionalismos dissolventes da Nação, a valorização das nossas origens e a difusão do espiritualismo. Durante o período dos anos 1930 aos anos 1960, do século XX, surgiu o movimento integralista. Para esses, as bases dessa Educação Integral eram a espiritualidade, o nacionalismo cívico, a disciplina, “fundamentos que, no contexto de suas ações, podem ser caracterizados como político-conservadores” (BRASIL, 2009c, p. 15).

⁵ Mais informações podem ser encontradas no site <>. Acesso em: 12 out. 2016.

Coelho (2009) afirma que se para os integralistas as bases dessa Educação Integral eram a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina, ou seja, fundamentos que podemos caracterizar como “político-conservadores”, para os anarquistas, ainda ativos no mesmo período, a ênfase recaía sobre a igualdade, a autonomia e a liberdade humana, em uma clara opção pelos aspectos “político-emancipatórios”. Segundo a pedagogia socialista, a reformulação da escola estava associada ao mundo do trabalho. Seus precursores, os anarquistas, se dedicaram a aproximar o trabalho manual do trabalho intelectual. Nesta vertente ideológica, afirmaram-se os conceitos de formação integral do indivíduo. Pensadores do movimento anarquista estabeleceram bases político-ideológicas para a Educação Integral forjada pelos ideais libertários: igualdade, liberdade e autonomia, delimitando as categorias que fundam o aspecto educativo dessa forma de pensar e agir.

Faz-se presente, nos moldes anarquistas de Educação Integral, o interesse pelas mais variadas formas e expressões artísticas, que devem ser vistas enquanto experiência educativa, mas também como deleite estético. Alia-se aos fundamentos e práticas outra de suas preocupações, a saúde física dos alunos, além da instrução profissional. Já a perspectiva liberal, defendida por Anísio Teixeira, afirmava a necessidade de a escola constituir-se em um espaço para o desenvolvimento de uma formação completa, “[...] calcada em atividades intelectuais; artísticas, profissionais; físicas e de saúde, além de filosóficas (formação de hábitos, atitudes, cultivo de aspirações)” (COELHO, 2009, p. 89). Tratava-se de um ideário que se identificava com o foco desenvolvimentista pelo qual o país atravessava.

Porém, independentemente das concepções políticas, filosóficas e sociais de cada uma dessas correntes, é fundamental, segundo Coelho (2009), analisar o termo genérico “educação integral”, que acompanhou a prática pedagógica de cada uma dessas vertentes. Apesar de manifestarem pensamentos e práticas diversas, por vezes contraditórias, sobressaiu-se um entendimento comum de Educação Integral: a tentativa de desenvolver uma educação o mais completa possível para o sujeito, que perceba a urgência de aprendizagens para a vida e não somente dos saberes acadêmicos historicamente aceitos e validados (BRASIL, 2009b).

Entendo que, em geral, as correntes ideológicas da época apontavam para um caminho no qual se buscasse desenvolver as potencialidades e dimensões do ser humano. Uma educação que não hierarquiza as áreas do conhecimento, dando

maior valor para a formação intelectual em detrimento da afetiva, social, cultural, política e estética, tornando-a o mais completa possível.

Discutir Educação Integral no Brasil me impulsiona a retratar um pouco da história de Anísio Spínola Teixeira, que sinalizava a ampliação da função social e cultural da escola, em uma perspectiva de Educação Integral, para o seu fortalecimento enquanto instituição. É no pensamento de Anísio Teixeira, um dos fundadores do Movimento da Escola Nova⁶ de 1932, que a Educação em Tempo Integral ganha espaço.

Em 1932, conforme documento da Série Mais Educação (2013b), Anísio Teixeira participa da construção do documento “Manifesto dos Pioneiros”⁷, no qual sinaliza a necessidade de reconstrução da educação, bem como a organização de um sistema escolar único, laico, público e obrigatório para todos, no qual cada um tivesse a oportunidade de se desenvolver integralmente, idealizando, já nesta época, um projeto de Educação Integral. O “Manifesto dos Pioneiros” foi escrito por intelectuais, humanistas e figuras respeitáveis da história pedagógica brasileira que se reuniram para compartilhar as influências do movimento escolanovista.

Desde então, já se debatia sobre a necessidade de se ampliar o tempo da criança na escola e das diferentes formas e tempos de aprender. Teixeira (1959) ressaltava a importância de que a escola,

desse às crianças um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vivia (TEIXEIRA, 1959, p. 79).

Cavaliere (2002) afirma que, de modo geral, a corrente pedagógica escolanovista pregava a reformulação da escola a partir da atividade ou experiência em sua prática cotidiana. Este movimento foi fortemente influenciado pelo filósofo norte-americano John Dewey e por Anísio Teixeira. John Dewey, no contexto da corrente filosófica pragmatista ou instrumentalista (como preferia), sustentava que as ideias têm importância apenas se servirem de instrumento para a resolução de problemas

⁶ A Escola Nova, também chamada de “Escola Ativa” ou “Escola Progressiva”, foi um movimento de renovação do ensino que surgiu no fim do século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX.

⁷ Refere-se a um documento escrito por 26 educadores, em 1932, com o título “A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”. Circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação (AZEVEDO, 2010).

reais e colocou a prática em foco, defendendo a “educação como reconstrução da experiência.” (DEWEY, 1979, p. 17). Inúmeras escolas foram estruturadas com base neste pensamento, tendo em comum a importância que davam à articulação da educação intelectual com a atividade criadora em suas mais variadas expressões, à vida social comunitária da escola, à autonomia dos alunos e professores e à formação global da criança.

Entre os anos de 1931 e 1935, Anísio Teixeira elaborou, para o Rio de Janeiro, um arrojado projeto educacional enquanto esteve à frente da Diretoria de Instrução Pública do então Distrito Federal. Para Branco (2012), o projeto deixa demarcada a sua preocupação com o desenvolvimento cultural dos educandos, com a construção de bibliotecas e de outros espaços escolares e com o estudo e pesquisa de novos métodos de ensino-aprendizagem. Anísio Teixeira defendia uma corrente política na qual o objetivo era a reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o que só poderia se concretizar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e para a participação.

Ao retornar à Bahia como Secretário Estadual de Educação, Anísio Teixeira cria a escola que denominou de tempo integral, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na qual propõe a ampliação do currículo. No turno da manhã eram ministradas as aulas dos conteúdos tradicionais nas escolas-classe e no turno da tarde os alunos participavam de atividades culturais, esportivas, artísticas, sociais e de iniciação ao trabalho na escola parque (TEIXEIRA, 1959).

Posteriormente, Anísio Teixeira foi convidado pelo presidente Juscelino Kubistchek para projetar o futuro da educação no Brasil na futura capital – Brasília. Neste período, conforme Branco (2012), Anísio Teixeira conhece outros renomados educadores, dentre eles, Darcy Ribeiro. Lá, Anísio Teixeira também deixa o seu legado com as premissas de uma Educação Integral a partir da construção de um complexo escolar de uma escola parque e outras escolas-classe.

No entanto, Branco (2012) destaca que, por volta de 1950, surge a necessidade de se aumentar a oferta de vagas nas escolas para, aproximadamente, 50% da população em idade escolar que ainda não tinha acesso ao sistema de ensino público. Com esta demanda, os governantes dividiram o tempo escolar em dois ou três turnos diários, deixando no esquecimento a ampliação da jornada, como também a elaboração de um currículo mais completo.

Nos anos 1980, conforme o Texto Referência para o Debate Nacional (BRASIL, 2009b), os ideários de Anísio Teixeira voltaram ao cenário educacional com a construção dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), nos quais Darcy Ribeiro retomou o pressuposto de oportunizar o desenvolvimento integral dos educandos. Darcy Ribeiro defendia 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.

Mediante o legado desses pensadores e a complexidade contemporânea, uma Escola de Educação em Tempo Integral pode ser caracterizada pela superação do caráter parcial e limitado que as poucas horas diárias proporcionam, em estreita associação com o reconhecimento das múltiplas dimensões que caracterizam os seres humanos e com as múltiplas possibilidades de formação que se estabelecem na relação da escola com seu entorno, na perspectiva da expansão dos territórios educativos (MOLL, 2009, p. 15).

A partir dos anos 1990, vão aparecendo pelo Brasil experiências de Tempo Integral e outras de Educação Integral. Essas experiências aparecem de forma isolada em alguns municípios que se dispõem a realizá-las, mas não constituem um projeto maior e contínuo de governo. Todavia, foi somente em 2007, com a instituição da Portaria Interministerial nº 17 e, posteriormente, com o Decreto Presidencial nº 7.083/2010, que o Governo Federal assume uma política indutora focando fortemente a implantação da Educação Integral nas escolas públicas brasileiras, tendo como principal objetivo garantir a aprendizagem de todos os alunos.

É importante destacar que os conceitos de “Educação Integral” e de “Tempo Integral”, embora muitas vezes sejam usados com significado idêntico, não são sinônimos, pois pode haver a ampliação da jornada escolar sem o desenvolvimento de uma Educação Integral. Porém, como nos ensina Anísio Teixeira, a recíproca não é verdadeira, ou seja, não há condições de existir Educação Integral sem Tempo Integral, justificando-se a importância da ampliação do tempo para que se desenvolvam as diversas áreas do conhecimento.

Para Gadotti (2009), na conjuntura atual, a política pública de Educação Integral em Tempo Integral tem tudo para se enraizar e contribuir para o sucesso escolar, principalmente dos estudantes que vivem em regiões de muita violência e nos grandes centros urbanos onde a situação de vulnerabilidade social é muito crítica, constituindo-se, portanto, em uma política reparadora. Segundo Gadotti

(2009, p. 55), “a educação não é só uma prioridade. Ela é pré-condição do desenvolvimento e da justiça social. Na era do conhecimento, socializá-lo é distribuir renda. Não há desenvolvimento sem inovação tecnológica e não há inovação sem pesquisa, sem educação, sem escola”.

Escola de Tempo Integral, em sentido restrito, refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos alunos se amplia para além do turno. Já no sentido amplo, abrange o debate da Educação Integral em relação às necessidades formativas nos campos cognitivo, ético, estético, lúdico, físico motor, espiritual, entre outros, na qual a categoria tempo escolar necessitaria de uma ampliação e reinvenção do seu cotidiano (MOLL, 2010).

O PME está pautado em uma concepção de Educação Integral que, em sua base e qualidade, é aquela que forma o ser humano em sua integralidade para a sua emancipação. Neste sentido, difere de uma Educação em Tempo Integral, pois, nesta, o componente da ampliação da jornada escolar caracteriza a sua centralidade, mantendo-se a mesma organização fragmentada dos processos de escolarização. Na outra, elementos como a ampliação do currículo com a valorização dos saberes populares evidenciam a existência de um currículo integrado, que supere a fragmentação das áreas do conhecimento para além dos conteúdos disciplinares.

Seguindo esta linha, Leclerc e Moll chamam a atenção para a “paulatina reorganização da escola na perspectiva da Educação Integral” (2012, p. 96), engendrada pelo PME, que se concretiza através dos macrocampos na ampliação do horizonte formativo dos alunos. Entretanto, experiências em curso apontam para os limites em relação à divisão da vida escolar em turnos como um grande desafio a ser enfrentado na busca da ampliação e da ressignificação do tempo diário da escola.

Para Cavaliere (2002), a escola de hoje parece estar muito mais voltada para as necessidades sócio-integradoras dos alunos. Exemplo disto são as tarefas docentes ampliadas, o bolsa-família, as políticas oficiais, os novos critérios de progressão escolar e a inclusão de assuntos ligados à saúde, ética e cultura ao currículo, que estão delineando uma nova identidade cultural e pedagógica.

As contribuições dos educadores abordados e os rumos que o sistema de ensino vem tomando revelam, a partir dos elementos tratados neste capítulo, uma preocupação com a função social da escola, seja no sentido de desenvolver outras dimensões do sujeito que só se concretizam a partir de uma Educação Integral, seja

na escola como instituição reparadora, principalmente dos estudantes que vivem em vulnerabilidade social. Diante disso, surgem outras demandas para a educação que, de certo modo, descaracterizam o papel da escola ou estão definindo uma nova identidade para esta.

2.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL: CAMINHOS QUE SE ABREM A FAVOR DE UMA POLÍTICA DE ESTADO

As discussões acerca da Educação Integral e da necessidade de se reinventar a escola a partir das demandas de uma sociedade em constante evolução e transformação, como também o debate a respeito dos diferentes tempos e formas de aprender dos sujeitos no século XXI, vêm ganhando espaço na agenda governamental e se constituindo em políticas públicas que se materializam no contexto da escola. Neste cenário, a Educação Integral vem sendo apresentada não apenas como uma estratégia de transformação educacional tão referida historicamente no país, mas também como estratégia para contribuir nas aprendizagens dos alunos, no sentido de uma formação mais ampla que abarque o desenvolvimento integral dos estudantes.

Neste capítulo, analisarei as bases legais que orientam os processos educativos no Brasil e apontam caminhos para uma Educação Integral. Tomo como ponto de referência para discutir os marcos legais de ordenamento normativo a questão do direito à educação de qualidade desde a promulgação da Constituição Federal de 1988. Em se tratando de direito à educação, a Constituição Federal de 1988 apresenta-o como primeiro direito social (art. 6º), explicitando que, na condição de “direito de todos e dever do Estado e da família”, visa o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988), conduzindo ao entendimento de que esse direito está associado a uma Educação Integral, ou seja, de qualidade, pois reitera o princípio de desenvolver-se plenamente. Para Rios (2006 apud MENEZES, 2012), uma educação só pode ser integral, pois, caso contrário, não podemos chamá-la de educação.

Nesta mesma linha de pensamento, as principais normatizações associadas à educação que se seguiram à Constituição de 1988 – Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/1990 (ECA); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 (LDB); Plano Nacional de Educação, Lei 10.172/2001

(PNE, 2001-2010) – foram unânimes em reafirmar o direito à Educação Integral. O Estatuto da Criança e do Adolescente propõe, em seus fins, ações que envolvam proteção social e Educação Integral. Conforme Menezes (2012), embora o conceito de Educação Integral esteja em movimento constante, no contexto atual ele se apresenta com uma forte tendência a garantir a atenção e o desenvolvimento integral de crianças e jovens. Neste sentido, percebo que existe nos documentos e na própria legislação aspectos que permitem relacionar a Educação Integral a um meio de proteção social.

A Lei nº 9.394/1996 (LDB) e a Lei nº 10.172/2001 (PNE, 2001-2010), conforme já evidenciado, reiteram o direito à Educação Integral e trazem para a reflexão o tempo integral, um dos possíveis alicerces para a construção dessa educação. A LDB afirma que “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” e que “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). Em consonância com a LDB, o PNE 2001-2010, Lei 10.172/2001, esboçou uma definição inicial para o tempo integral; todavia, a forma ampla como foi apresentada – “[...] expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de, pelo menos, sete horas diárias” (BRASIL, 2001) – possibilita diferentes interpretações, deixando uma lacuna para diferentes leituras sobre os significados deste tempo.

Para Menezes (2012), em nenhum dos dois documentos fica explícito o que se entende por Educação em Tempo Integral. Esta lacuna legal, no sentido de esclarecer o significado de tempo integral, teve uma repercussão positiva, pois provocou os profissionais da educação a promoverem debates e reflexões acerca das contribuições, possibilidades e limites para a formação dos alunos, bem como a relação entre Educação Integral e Educação em Tempo Integral, construindo proposições para as normatizações que a sucederam. Entre as possibilidades de atendimento dessa meta (Meta 21), o Plano Nacional de Educação faz referência ao § 1º do Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o PME e define Educação em Tempo Integral como a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.

Para atender as demandas crescentes no âmbito educacional, surge o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007), que indica, no artigo 2º, as diretrizes voltadas à ampliação do tempo de aprendizagem e à qualificação dos processos de ensino, com participação dos alunos em projetos socioculturais e em ações educativas. Como estratégia de operacionalizar as diretrizes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007), o governo federal implantou o PME. O PME foi criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 com o objetivo de aumentar a oferta educativa nas escolas públicas, ampliando o tempo do aluno na escola para sete horas diárias por meio de macrocampos como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica (esta configuração foi explicada anteriormente).

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), representou outro marco legal importante para a efetivação de propostas de Educação Integral, pois considera o tempo integral como possibilidade para toda a Educação Básica. Para tanto, prevê repasse de recursos para alunos da rede pública em regime de tempo integral no art. 10, que trata da distribuição proporcional de recursos dos Fundos, em especial o § 3º: “para os fins do disposto neste artigo, o regulamento disporá sobre a educação básica em tempo integral e sobre os anos iniciais e finais do ensino fundamental” (BRASIL, 2007). Foi nesse documento, com vistas à distribuição de recursos, que se delimitou o espaço para uma Educação Básica em Tempo Integral, indicando que a legislação decorrente deverá normatizar essa modalidade de educação.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), assim como o PME, foi instituído no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). É importante salientar que o PME se efetiva, especificamente, nas capitais, nas regiões metropolitanas, nos territórios de vulnerabilidade social, nas áreas prioritárias de ação socioeducativa e nas escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB).

Além do FUNDEB, o PME conta com a fonte de financiamento do próprio programa, o PDDE/Educação Integral. O Programa Dinheiro Direto na Escola destina recursos para a Educação Integral em Jornada Integral. A Resolução

FNDE/PDDE nº 04, de 17/03/2009, considera a necessidade de estimular a ampliação da jornada escolar para o mínimo de 7 horas diárias em conformidade com o PME e prevê a transferência de recursos para cobrir despesas de custeio, manutenção e pequenos investimentos da Educação Integral. Para fortalecer e ampliar as ações do Programa, a Resolução FNDE nº 62, de 14/12/2009, autoriza a transferência de recursos financeiros para a reforma, ampliação, construção e cobertura de quadras poliesportivas ou de espaços destinados ao esporte e ao lazer nas escolas públicas pertencentes ao PME.

Conforme expectativas do Governo Federal, a Educação em Tempo Integral tem como meta ser institucionalizada em mais de 50% das escolas da rede estadual e municipal, no Brasil, até 2020. O Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024 incorporou essa temática como uma de suas metas e propõe a oferta de Educação em Tempo Integral em 50% das escolas públicas brasileiras, de forma a atingir, ao menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da Educação Básica. Portanto, espera-se uma oferta maior de escolas de tempo integral ao longo dessa década.

Seguindo pela via das normatizações que regulamentam e orientam as escolas a fim da execução do PME, apresento alguns conceitos evidenciados nos documentos da Série Mais Educação compostos por três cadernos, quais sejam: Gestão Intersetorial do Território, Texto Referência para o Debate Nacional e Rede de Saberes Mais Educação. Conforme o documento Rede de Saberes Mais Educação (BRASIL, 2009c), que embasa a política de implantação do PME, para enfrentar a situação de vulnerabilidade e risco social a escola deve cumprir o duplo desafio de proteger e educar crianças, adolescentes e jovens por ela atendidos; com esta dupla face, ampliam-se as possibilidades de atendimento (SILVA; SILVA, 2013). Para tanto, a escola deveria servir de local para a execução de políticas redistributivas de combate à pobreza e à desigualdade social, causando a progressiva ampliação das tarefas da escola pública brasileira, passando esta a assumir funções de assistência social.

Um aspecto importante identificado nos documentos pelos autores Silva e Silva (2013) é o conceito de interculturalidade, que se apresenta sob a perspectiva pós-estruturalista na defesa da diversidade de culturas e nas relações de trocas culturais, propondo um currículo que parta das diferentes realidades e possibilite o diálogo entre as diversas culturas. Para além deste currículo, os autores destacaram o

movimento das cidades educadoras no sentido de criar ou encontrar outros espaços educativos, além dos muros da escola.

Neste sentido, é discutido nos textos da mesma série o conceito de gestão intersetorial, que se divide em ações integradas com a comunidade e a sociedade e entre ministérios e políticas públicas locais. As estratégias firmadas se constituíam de uma articulação entre os Ministérios da Educação, da Cultura, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte, da Ciência e Tecnologia, do Meio Ambiente, da Secretaria Nacional da Juventude e da Presidência da República, com o objetivo de efetivar a Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens.

O exame dos marcos legais aponta caminhos para se elaborarem propostas de Educação Integral nas escolas. Partindo do entendimento de que uma educação de qualidade, ou seja, uma Educação Integral, só se faz se associada a fontes de recursos estáveis e suficientes, pode-se perceber, tanto nos documentos legais, quanto nas estratégias políticas de financiamento, alguns avanços que vêm determinando mudanças nos sistemas de ensino. Entretanto, ainda se faz necessário superar os desafios que se apresentam no cotidiano das escolas.

Os documentos que normatizam estas políticas de governo evidenciam o direito à educação, porém, ainda se necessita de uma política consistente e sustentável que esteja acima de interesses políticos partidários momentâneos. Na seção que segue, discutirei conceitos referentes ao trabalho docente e às disputas e tensionamentos nas organizações internas da escola para tentar entender os desafios que se apresentam para a escolarização mediante a implantação de programas governamentais.

2.3 TRABALHO DOCENTE

A fim de ampliar a compreensão de uma das principais noções que sustenta esta investigação, o trabalho docente de PEFI, irei, neste capítulo, discorrer sobre as influências que os professores sofrem diante de mudanças nos processos internos que podem limitar ou possibilitar o desenvolvimento das práticas educativas. Para isso, separei esta seção em duas subseções, a primeira enfocando as transformações no trabalho docente ao longo dos últimos 30 anos e a segunda abarcando as disputas e tensionamentos provocados pela implantação de programas educacionais.

2.3.1 Transformações no trabalho docente

A investigação sobre o trabalho docente é um tema que tem despertado o interesse daqueles que estão preocupados em compreender os rumos que a educação vem tomando, principalmente na década de 1980, pois, a partir de transformações políticas, sociais e econômicas que causam impactos no fazer docente, surge a necessidade de uma nova organização do trabalho do professor. Diante destas mudanças, o caráter e as exigências do trabalho docente têm sofrido alterações com o passar dos anos. Hargreaves (2005) afirma que “mudam-se os tempos, mudam-se os professores”. Neste sentido, a retórica da profissionalização do ensino, na qual persistiu a luta por uma maior profissionalidade docente, demandou à categoria certa complexidade e certa perda de controle das atividades de ensino.

A perda de autonomia dos professores é consequência do tão almejado status de profissional, ou seja, o evento da profissionalização do ensino. À medida que o professor passa de trabalhador de ofício para profissional de ensino, carrega com ele um aumento na demanda de trabalho e diminuição nas condições para executá-lo. Hargreaves (2005) chama atenção para o paradoxo da profissionalização do ensino, em que o trabalho docente pode estar caindo cada vez mais na rotina e, portanto, perdendo o seu caráter especializado, aproximando-se mais do trabalho que realizam os operários manuais e menos dos profissionais autônomos, a quem se confia o exercício do poder e liberdade de critério em aula. Para o autor, este fenômeno representa uma possível direção à desprofissionalização do ensino.

Tardif e Lessard (2011) explicam que a atividade profissional dos professores deve ser considerada um espaço prático de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, conseqüentemente, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. Para Tardif e Lessard (2011, p. 8), a docência é compreendida como “uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”.

A escola e seus atores vivem em um processo de organização do trabalho que se reproduz da mesma maneira há muitos anos e até mesmo séculos, o que

corresponde a uma imposição de tempo, espaço e tarefas a serem executadas cotidiana e cronologicamente. Esta organização permanece da mesma maneira todos os dias da semana, meses e anos. Os autores também apontam para uma dimensão rotineira e institucionalizada do trabalho escolar que, em seu desdobramento, representa um engendramento da sociedade organizada. Tal organização do trabalho assemelha-se a um sistema fabril, aproximando-o cada vez mais das condições e interesses da classe operária, reduzindo-o a uma forma de execução de tarefas em um determinado período de tempo e que se repetem constantemente, transformando o professor em um mero executor.

Outro aspecto importante é que o trabalho docente vem sofrendo uma constante perda da sua qualidade, tanto pelas condições de trabalho, quanto pelo acúmulo de tarefas que os professores realizam. Contreras (1997) se refere a esta subtração de qualidade como a perda de sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, a perda de autonomia, que em meio a um contexto complexo de tarefas a serem executadas, justifica-se pelo controle técnico ao qual estão submetidos os professores e pela desorientação ideológica à qual possam se ver imbricados.

A complexidade e a intensificação das tarefas que revelam a jornada diária dos professores, um período após o outro, acarretando na perda do sentido e da autonomia, foi o que Contreras (1997) denominou de proletarização do ensino. Basicamente, a tese da proletarização é entendida pela aproximação do trabalho docente com os interesses e condições de trabalho da classe proletária, a qual, conforme a análise marxista de trabalho por meio de produção capitalista, parte de uma lógica racionalizadora e reducionista de empresas e de produção em geral.

A intensificação é caracterizada para Tardif:

- 1) pela obrigação dos professores fazerem mais com menos recursos,
- 2) por uma diminuição com o tempo gasto com os alunos,
- 3) pela diversificação de seus papéis (professores, psicólogos, policiais, pais, motivadores, entre outros,
- 4) pela obrigação do trabalho coletivo e da participação da vida escolar,
- 5) pela gestão cada vez mais pesada de alunos do ensino público em dificuldade,
- 6) finalmente, por exigências crescentes das autoridades políticas e públicas face aos professores que devem se comportar como trabalhadores da indústria, ou seja, agir como uma mão de obra flexível, eficiente e barata (2013, p. 563).

Um efeito concreto da intensificação sobre o sentido e a qualidade do trabalho dos professores está na redução do tempo e das oportunidades para que os

docentes demonstrem atenção às suas relações com os alunos. Esta redução ocorre por conta da preocupação institucionalizada pelas tarefas administrativas e de avaliação (APPLE apud HARGREAVES, 2005). Acredito que estas condições do cotidiano escolar nos trazem elementos fundamentais para compreender as práticas pedagógicas a partir das estruturas condicionantes⁸ da escolarização, pois a docência está também diretamente relacionada às condições da escola, ao contexto em que se insere, às relações que se estabelecem entre os atores e, principalmente, é afetada pelas mudanças sociais.

As práticas pedagógicas são permeadas por saberes específicos que são, conforme Tardif (2009), denominados de saberes docentes. Segundo o autor, existem quatro tipos de saberes implicados na atividade docente: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), os saberes disciplinares, os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais, tendo este último uma maior relevância pela presença das relações que se estabelecem no processo de ensino, ao passo que se tem como objeto de trabalho sujeitos em construção.

Os saberes experienciais são aqueles que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus*⁹ e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2011, p. 38).

Nesta seção, procurei relacionar o trabalho docente às transformações históricas que provocaram mudanças nas condições de trabalho a que estão submetidos os sujeitos da escola. A partir dos conceitos discutidos, em que a profissionalização do ensino, a intensificação e a proletarização caminham lado a lado ocasionando perdas no sentido do trabalho e na autonomia dos professores, o cotidiano escolar revela-se um contexto complexo, com muitas tarefas a serem

⁸ Aqueles que têm origem na própria dinâmica interna da escola (condicionantes internos) e aqueles que são produzidos por fatores externos à escola (condicionantes externos). Dentre os determinantes internos, Paro (2002) indica quatro tipos de condicionantes: materiais, institucionais, político-sociais e ideológicos. Já nos determinantes externos, menciona os condicionantes relacionados às reais condições de vida da população, os condicionantes culturais e os condicionantes institucionais.

⁹ Para Bourdieu (1983), *habitus* é um sistema de disposições duradouras que tem origem no processo de socialização do agente social, sendo resultado de um longo processo de aprendizagem das relações sociais, nos quais se assimilam normas, valores e crenças de uma sociedade ou de uma coletividade.

executadas em um curto espaço de tempo.

2.3.2 Disputas e tensionamentos no trabalho docente

Esta subseção tem por objetivo discutir os tensionamentos e as disputas em que emerge o trabalho docente preestabelecido nos ritos da escola frente aos desafios do tempo ressignificado a partir da implantação do PME.

A forma de organização do trabalho na escola é, também, estruturada por convenções externas aos sujeitos que vivem a escolarização. O tempo escolar está condicionado a cumprir calendários e atividades elaboradas a fim de dar conta dos conteúdos programados, ou seja, o tempo cronológico nos governa e é uma convenção humana. Dito isto, pode-se concluir que o tempo lógico não acompanha o mesmo ritmo das tarefas que um professor desempenha durante o seu dia.

A tentativa de adequar as atuais condições das escolas no intuito de viabilizar a implementação de um programa de Educação em Tempo Integral me parece um tanto desafiadora. A escola possui uma organização tempo-espaço preestabelecida, e se esta estrutura estiver sofrendo mudanças, todos os envolvidos estarão implicados. Por outro lado, os atores, os espaços, o tempo e as tarefas terão que ser repensadas, o que muitas vezes faz com que práticas já institucionalizadas sejam desacomodadas, trazendo, por vezes benefícios e, por vezes conflitos ao coletivo da escola.

O propósito de viabilizar o desenvolvimento do Programa traz consigo uma série de funções e responsabilidades para os gestores escolares. Neste pacote de atribuições que já fazem parte do cotidiano, somam-se outras situações que devem ser gerenciadas. O número de alunos envolvidos no PME, a escolha pelas atividades desenvolvidas, a duração da jornada diária e semanal, a coordenação de professores e demais atores responsáveis pela organização e execução das atividades, a organização dos turnos de atendimento, o estudo da legislação que regulamenta a jornada ampliada das atividades escolares, a existência de parceiros e fonte de recursos que financiaram as atividades, dentre outros, são alguns exemplos do que os gestores incorporam em seus afazeres, sendo interpelados pelo tempo ritualístico da escola.

Outro fator que pode ser tomado como um descompasso na escola é o fato de o PME ter sido pensado e elaborado por representantes do MEC com a intenção

de aplicabilidade em todas as regiões do país. Dada a diversidade de contextos escolares e a história de construção destes contextos pelo Brasil afora, esta circunstância se apresenta como mais um aspecto a ser superado, considerando as influências políticas, sociais e econômicas de cada região. Para além das influências regionais, torna-se relevante destacar as percepções temporais de quem elabora um programa educacional com premissas de uma reforma ou de uma inovação educativa e de quem o faz acontecer no cotidiano escolar, ou seja, o contexto de formulação de uma política educacional e o contexto de execução desta política.

Ball apud Mainardes (2006) alerta para uma importante análise crítica da trajetória de implantação de uma política educacional. O autor propõe um ciclo contínuo constituído por cinco contextos: Contexto de Influência, Contexto da Produção de Texto, Contexto da Prática, Contexto dos Resultados (efeitos) e Contexto da Estratégia Política. Neste estudo, serão abordados os três primeiros contextos, os quais o autor considerou como principais. Esses contextos estão inter-relacionados, não tem uma dimensão temporal ou sequencial. Cada um deles apresenta arenas (lugares de discussão, disputas) e grupos de interesses (grupos que desejam influenciar as políticas) e cada um deles envolve um jogo de poderes.

O Contexto de Influência demarca o início de uma política, a elaboração, a formulação, os ideais, a constituição do discurso político para adentrar na agenda pública. Nesta etapa, estão em jogo os interesses políticos partidários, a ideologia e as influências na finalidade social da educação.

O Contexto de Produção de Texto se vincula a um interesse público em geral. É quando se constrói a representação de uma política, compondo os seus textos legais que podem apresentar contradições devido às disputas e às relações de poder e controle. Este campo é fundamental para se entender o significado do tempo a mais na perspectiva da Educação Integral mencionada nos textos oficiais. Por fim, entendo o Contexto da Prática como sendo o resultado das proposições apresentadas nos textos com os desafios e as possibilidades para a sua operacionalização. Destaco, aqui, a participação ativa dos professores e demais agentes da escola na interpretação e execução do PME.

Hargreaves (2005) nos ajuda a pensar sobre as percepções temporais relacionadas ao trabalho dos docentes e dos gestores. Tal influência temporal, da qual sofrem os gestores, chamada de tempo técnico-racional, ou também, tempo objetivo, está pautada pela programação e planejamento eficazes do trabalho do

professor em sentido técnico. Sendo assim, após escolhidos os fins (objetivos), podem identificar-se instrumental e cientificamente os meios mais eficazes para determiná-los.

Por outro lado, os professores estabelecem relações temporais adversas. O gestor se mostra insensível diante da perspectiva temporal subjetiva do professor, como também das condições de trabalho em que atua. A concepção temporal subjetiva ou fenomenológica¹⁰ do professor exige dele algumas destrezas para que possa solucionar muitas coisas ao mesmo tempo no mundo complexo e denso da sala de aula.

A respeito disso, Hargreaves (2005), nos evoca a pensar que as ocupações, preocupações e sentidos do tempo relacionados aos gestores e suas inovações são muito distintos dos sentidos do tempo que estabelecem os professores. Pensemos, também, no tempo contemporâneo em que vivemos, marcado pela simultaneidade e liquidez (BAUMAN, 2007) das relações de tempo, de amor e de questões sociais. Tempo este que parece não se adequar mais aos limites impostos pelo relógio e que se apresenta, cada vez mais, significado por aquilo que é construído culturalmente. Diante da liquidez referida, surge a incerteza e a incompatibilidade quanto ao tempo, pois são perspectivas de um mundo contemporâneo expressas nos avanços da sociedade de encontro ao tempo de uma escola que se mantém presa a um espaço/tempo da modernidade.

Diante destes fenômenos em relação ao tempo, encontram-se os sujeitos imbricados pelo contexto de execução em meio a muitas tarefas, relações de posse, de poder, de controle e diversidade de fins que atravessam o cotidiano da escola. Ball (1987) afirma que a maneira como as escolas mudam ou permanecem iguais e, portanto, os limites e possibilidades de práticas de desenvolvimento educativo, deve levar em conta os processos intraorganizacionais. Desse modo, para analisar os processos internos e o que não sabemos sobre eles, é necessário compreender a micropolítica da vida escolar. Ball (1987) utiliza o termo “micropolítica” em conexão com três esferas que chamou de essenciais e relacionadas entre si: os interesses dos atores, a manutenção do controle da organização e os conflitos em torno da política.

¹⁰ Hargreaves (2005) afirma que seriam quatro as dimensões do tempo no que se refere à aplicação ao trabalho dos professores: o tempo técnico-racional, o micropolítico, o fenomenológico e o sócio-político. O tempo subjetivo ou fenomenológico é estabelecido, para o autor, como uma ação humana tendo uma dimensão que varia de pessoa para pessoa e vivido de acordo com as necessidades e projetos pessoais.

Os elementos que representam disputas internas são decisivos em uma escola. No centro da micropolítica escolar, Ball (1987) identifica alguns elementos que se apresentam nas relações entre os membros da instituição. O autor se apoia na análise dos conceitos de controle, diversidade de metas, ideologia e conflitos. Para o autor, adaptar as escolas às categorias existentes do tipo trabalhador de fábrica ou burocracias formais conduz a estratégias de controle diversas e contraditórias.

As escolas, como todas as outras instituições educativas, caracterizam-se pela “ausência de consenso” (BALL, 1987, p. 28). As estruturas das escolas permitem a reprodução da divergência e da diversidade de metas. A falta de conexão entre as atividades e as metas dos atores em salas de aulas distintas, a existência de interesses diversos, o complexo processo de tomada de decisões e as preferências políticas são fenômenos que contribuem para esta diversidade de metas.

Além de se dar conta dos mecanismos de controle e das estruturas organizacionais das escolas, Ball (1987) destaca a importância do conteúdo na elaboração de políticas e na tomada de decisões, favoráveis ou não a elas, como um conteúdo marcado ideologicamente. Os professores se constituem a partir de um conjunto de experiências e de dificuldades que enfrentam com as exigências práticas do seu trabalho. Assim sendo, Ball (1987) considera as escolas, igual a praticamente todas as organizações sociais, campos de luta, divididas por conflitos em curso ou potenciais entre seus membros, “pobremente coordenadas e ideologicamente diversas.” (BALL, 1987, p. 35).

Há que se levar em consideração que o jogo político lida com o processo de ambivalência. Para Bauman (1999), a ambivalência se expressa na possibilidade de conferir a um objeto ou evento mais de uma categoria; é uma desordem específica da linguagem, uma falha da função nomeadora (segregadora) que a linguagem deve desempenhar. O sentido ambíguo dos propósitos originais de uma política, seus discursos e representações, conduzem à compreensão de que uma determinada coisa não possui somente um olhar ou um único sentido, mas que possibilita interpretações diferentes e, em algumas vezes, contraditórias.

No caso do PME, por um lado, a jornada ampliada viria para acrescentar novas oportunidades de aprender, avanços e mudanças nas concepções de ensino-aprendizagem. Por outro, o surgimento de desafios na sua efetivação acaba por

inibir ou dificultar transformações de práticas disciplinadoras na escola. Trago como exemplo o pouco diálogo sobre os conceitos e práticas de Educação Integral entre todos os docentes. Assim, a falta de entendimento pode ser um limitador de inovações no cotidiano.

Neste Programa, a promessa é superar a evasão escolar e elevar os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Para tanto, as escolas receberão recursos materiais, profissionais e técnicos da SMED, dentre outros. Em contrapartida, o professor que vivenciará esta proposta terá que assumir, na sua prática pedagógica, os preceitos do PME, que, por vezes, pode não dialogar com seus princípios ideológicos.

Diante das questões abordadas neste texto, nos propósitos e representações de um programa de governo e na sua efetivação no contexto complexo da escola, retomo o problema de pesquisa: que efeitos são produzidos pelo PME na organização do tempo e dos espaços escolares na perspectiva dos PEFI? A partir desta interrogação, outras indagações me mobilizaram neste estudo: como a organização do tempo e espaços escolares e a permanência dos alunos no contraturno é vista pelos PEFI? De que maneira é concretizada a articulação das práticas pedagógicas de Educação Física às proposições do PME? Como são os espaços destinados aos atendimentos do PME? Os espaços destinados ao PME influenciam os espaços destinados às aulas de Educação Física da escola?

Para compreender as possíveis maneiras de dialogar com estas inquietações, bem como interpretar as situações vividas na escola, no próximo capítulo apresento o Estado da Arte deste estudo, realizado com enfoque nas publicações relacionadas a experiências de Educação Integral e Educação em Tempo Integral.

3 ESTADO DA ARTE

A fim de compreender o tema a ser estudado e poder realizar um mapeamento de estudos prévios a cerca da perspectiva da Educação (em Tempo) Integral¹¹, concentrei a revisão de literatura no descritor “Educação Integral”. Entendo que é necessário identificar os estudos que já foram realizados sobre este assunto nos diferentes aspectos e contextos em que foram desenvolvidos. Para tanto, esta pesquisa se concentrou na análise dos documentos oficiais organizados pelo Ministério da Educação (MEC) que fundamentam e estruturam a política de implantação do PME, nos bancos de dados da Capes e em bibliotecas de universidades.

O Quadro 3 mostra as produções acerca de Educação Integral encontradas nos periódicos de Educação Física da CAPES, com Qualis de A2 até B2, entre os meses de Janeiro e Abril de 2016, período planejado pela pesquisadora para executar a busca. Em seguida, apresento o Quadro 4, no qual coloco em destaque os trabalhos selecionados para leitura.

Quadro 3 – Periódicos Capes – Educação Física

PERIÓDICOS	ISSN	QUALIS	Nº DE ARTIGOS ENCONTRADOS
Movimento (UFRGS)	1982-8918	A2	0
Motricidade	2182-2972	B1	0
Motriz: Revista de Educação Física (UNESP)	1980-6574	B1	0
Revista Brasileira de Ciências do Esporte (CBCE)	2179-3255 0101-3289	B1	0
Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (EEFEUSP)	1807-5509 1981-4690	B1	0
Motrivivência (UFSC)	2175-8042	B2	2
Pensar a Prática (UFG)	1415-4676	B2	1

Fonte: <https://sucupira.capes.gov.br>

Quadro 4 – Periódicos e artigos selecionados

PERIÓDICOS	TÍTULO
Motrivivência (UFSC)	Impacto das atividades esportivas, informática e música sobre a vida de alunos de escola com Educação em Tempo Integral (2012) Daianne Pedrosa da Silva

¹¹ A escolha por este descritor se justifica pelo interesse da pesquisadora, quando em fase de construção do projeto de pesquisa, em realizar uma revisão embasada em uma expressão que traduzisse uma política de estado e não de um Programa de governo.

	Maritza Alves de Souza Coura José Fernando Vila Nova de Moraes Carmen Sílvia Grubert Campbell Roberto Nóbrega
Motrivivência (UFSC)	Propostas de tempo integral: a que se destina a ampliação do tempo escolar? (2012) Marília Gouvea de Miranda Soraya Vieira Santos
Pensar a Prática	Corporeidade e Educação Integral: o que dizem os sujeitos na experiência de escola de tempo integral de Governador Valadares (MG) (2014) Luiza Lana Gonçalves-Silva Wagner Wey Moreira

Fonte: Elaborado pela autora

Silva *et al.* (2012) realizaram um estudo qualitativo a fim de analisar o impacto da Educação Integral na vida social e escolar de alunos da Escola Classe 08 de Taguatinga Norte–DF. Foi utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário contendo 15 perguntas e três alternativas de resposta. Este instrumento foi aplicado em 175 alunos do ensino fundamental, com idades variando entre 6 e 12 anos, praticantes de atividades desportivas da Educação em Tempo Integral, como ginástica rítmica, dança, handebol e futsal, além de música e informática, nos turnos matutino e vespertino. Os autores apontaram como resultado para esta pesquisa que os impactos na vida social e escolar dos alunos participantes do projeto de Educação Integral desta escola são positivos, pois contribuem tanto para as crianças, quanto para a comunidade escolar, refletindo na melhora do comportamento, do desempenho escolar, do respeito e da melhor socialização e convivência entre professores e alunos, além da melhora na alimentação das crianças. Sendo assim, as atividades realizadas na escola integral promoveram melhor aproveitamento do tempo durante o contraturno das crianças.

Miranda e Santos (2012) partem de duas questões problematizadoras no propósito de dar sentido ao tempo ampliado na escola e avaliar os fundamentos destas propostas que são defendidas nas escolas públicas do Brasil. As autoras destacam, de um lado, a escola que assume o papel de prevenção de risco social, incorporando a função de assistência social e, de outro, a escola que busca parcerias, envolvendo atores voluntários e novos espaços dentro e fora da instituição. Para justificar as duas proposições, as autoras recorrem às contribuições de Durkheim, Dewey e Anísio Teixeira a respeito do papel social da escola. Como

consequência dessas duas tendências para a educação brasileira, o texto destaca a descaracterização do papel social da escola e a diminuição da responsabilidade do Estado diante das políticas públicas da educação. A iniciativa de reduzir a responsabilidade estatal se concretiza quando se utilizam espaços fora da escola e quando se recorre ao voluntariado com a prerrogativa do “fazer parte”, delegando a eles o papel de mudar a educação e garantir escola de qualidade para todos.

Silva e Moreira (2014) concentraram seu estudo em identificar as concepções de corpo de nove educadores da Escola em Tempo Integral de Governador Valadares (MG). Foi utilizada a pesquisa de abordagem fenomenológica, apresentando-se como uma pesquisa qualitativa, na qual a resposta dos nove sujeitos participantes foi interpretada a partir da Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significados. A técnica de pesquisa utilizada foi a entrevista estruturada. O estudo foi realizado em uma escola do município de Governador Valadares (MG), onde todas as escolas municipais, a partir de 2010, passaram a ser de tempo integral, e na qual funcionam as oficinas do PME entremeadas às disciplinas historicamente existentes na escola.

Como resultado, os autores encontraram, em maior convergência, respostas que atribuem ao corpo o significado de físico, matéria, concreto e objeto, seguidas pelas que o enxergam como uma máquina, ou seja, um conjunto de peças e de membros. Considera-se que as duas unidades de significados percebem o corpo de uma mesma forma, fragmentada, pois está presente, nestes sujeitos participantes, o paradigma cartesiano em que persiste o dualismo psicofísico.

Como considerações finais, Silva e Moreira (2014) apontam para a necessidade de uma discussão ampla no sentido relação corpo e mente. Conforme as autoras, torna-se impossível de se realizar uma Educação Integral em Tempo Integral que não inicie sua estruturação a partir da mudança de paradigma em relação ao corpo, visto que, entendendo o sujeito pela metade, de forma parcial, não conseguiremos alcançar uma Educação Integral.

Em pesquisa realizada no banco de dados do SCIELO em março de 2016, também utilizando o descritor “Educação Integral”, foram encontrados 28 artigos, sendo que 17 dos artigos encontrados não apresentavam conexão com o objeto desta pesquisa ou não tratavam do assunto. Esta busca se baseou nas produções acerca do tema nos periódicos relacionados ao campo da Educação. A seguir, apresento o Quadro 5, com a relação dos periódicos consultados:

Quadro 5 – Periódicos Capes – Educação

PERIÓDICOS	ISSN	QUALIS	Nº DE ARTIGOS ENCONTRADOS
Revista Educação e Realidade	2175-6236	A1	1
Educação em revista	0102-4698	A1	2
Educar em revista	0104-4060	A1	5
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)	2176-6681	B1	1
Educação e Sociedade (CEDES)	0101-7330	B2	2

Fonte: Elaborado pela autora

No Quadro 6, apresento os artigos encontrados:

Quadro 6 – Periódicos e artigos selecionados

Revista Educação e Realidade	Educação Integral e Escola de Tempo Integral em Goiânia (2015) Helen Betane Ferreira Dilys Karen Rees
Educar em revista	Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil (2012) Veronica Branco
Educar em revista	Educação em Tempo Integral: direito e financiamento (2012) Janaina S. S. Menezes
Educar em revista	Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em Tempo Integral (2012) Gesuína de Fátima Elias Leclerc Jaqueline Moll
Educar em revista	Alunos no Ensino Fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral (2012) Lígia Martha C. da C. Coelho
Educar em revista	Educação Integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém (2012) Lúcia Helena Alvarez Leite
Educação em revista	Diálogos possíveis à construção de Projeto Político Pedagógico na perspectiva contemporânea da Educação Integral (2015) Maria Beatriz Pauperio Tilton Suzana Moreira Pacheco
Educação em revista	Os “novos” educadores dos programas de Educação Integral: uma análise das práticas educativas dos agentes culturais (2015)

	Juarez Dayrell Saulo Geber
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)	A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação (2013) Jamerson Antonio de Almeida da Silva Katharine Ninive Pinto Silva
Educação e Sociedade	Educação Integral: Uma nova identidade para a escola brasileira? (2002) Ana Maria Villela Cavaliere
Educação e Sociedade	Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de estado? (2014) Ana Maria Cavaliere.

Fonte: Elaborado pela autora.

O artigo de Branco (2012) trata de uma pesquisa encomendada pelo Ministério da Educação às Universidades Federais no intuito de realizar um mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada na região sul do Brasil (Apucarana, Joinville e Porto Alegre) sob a percepção de gestores municipais, coordenadores pedagógicos e pais de alunos. Como possíveis desafios para o desenvolvimento de uma jornada escolar ampliada, Branco (2012) destaca a pouca integração das atividades ofertadas com a proposta geral da escola, a falta de melhor estrutura física das escolas, a necessidade de articulação entre as redes municipal e estadual de ensino para ofertar atividades aos alunos que concluem o 5º ano e a preocupação com uma avaliação interna – realizada pela própria rede – sobre o desempenho educacional dos alunos, uma vez que o IDEB é um índice indicativo apenas das áreas de Língua Portuguesa (leitura e interpretação textual) e Matemática.

Leclerc e Moll (2012) também encontraram pouca integração da jornada ampliada com as atividades regulares da escola. Neste sentido, provocam o debate sobre a superação da organização temporal da escola em turnos e a vivência do tempo contínuo como um desafio a ser enfrentado na perspectiva de consolidação da Educação em Tempo Integral. As autoras sustentam a ideia de que ocorra a desconstrução de um olhar em que prevalecem as disciplinas tradicionais em um turno fixo e as atividades diferenciadas nos contraturnos flexíveis. Tais atividades se dispõem a tornar o tempo escolar agradável, causando uma dicotomia entre currículo duro e currículo flexível.

Como proposição, as autoras apontam a superação do dualismo turno e contraturno para a efetivação do Projeto Político Pedagógico. A estratégia indutora

nacional de uma política de Educação Integral representada pelo PME tem explicitado, em seus avanços e desafios, reflexões, dúvidas e novas práticas no caminho de uma mudança necessária na configuração temporal da escola, como também nas relações que perpassam o seu cotidiano.

Na mesma situação de fragilidade mencionada por Leclerc e Moll (2012), a pesquisa de Tifton e Pacheco (2015) teve como foco de análise refletir sobre de que forma o Projeto Político Pedagógico (PPP) de escolas públicas e privadas dialoga com a proposta de Educação Integral. O estudo comparativo revelou que o PPP da maioria das escolas ainda não faz menção à Educação Integral como uma concepção de educação a orientar seu projeto educativo, nem a vincula às atividades oferecidas no contraturno, as quais são identificadas como atividades extracurriculares.

O estudo de Menezes (2012) se propõe a analisar as possibilidades e os desafios referentes ao financiamento para a Educação em Tempo Integral. A autora inicialmente se apoia sobre a Constituição de 1988, que menciona o direito de todos à educação, conduzindo à compreensão de que este direito está associado à Educação Integral. A seguir, a autora avalia as principais normatizações associadas à educação que se seguiram à Constituição de 1988: Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/1990 (ECA); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 (LDB); e Plano Nacional de Educação, Lei 10.172/2001 (PNE, 2001-2010). Todos os documentos foram unânimes em reiterar o direito à educação (integral). A seguir, o texto abarca o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) como sendo um grande avanço à garantia do direito e financiamento à Educação em Tempo Integral. Por fim, a autora destaca o PME, o qual, assim como o FUNDEB, foi criado no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), sendo concebido como uma estratégia do Governo Federal que visa “induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral”¹². Como conclusão, o artigo revela que no período investigado ocorreram avanços em ações e programas que possibilitam o desenvolvimento de políticas vinculadas à Educação em Tempo Integral.

O estudo de Coelho (2012) transcorreu por meio das falas dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Esses dados foram coletados durante uma pes-

12 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

quisa nacional baseada em analisar percepções de Educação Integral com experiências materializadas na ampliação da jornada escolar. Esta investigação se desvelou sobre dois pressupostos: a ampliação da jornada escolar pode influir na qualidade da educação quando se constitui como formação completa do ser humano; e a proposição de que Educação Integral deve iniciar nos anos iniciais do ensino fundamental. Esta proposição surgiu da coleta de dados realizada por meio de entrevistas com três alunos em três municípios que atuam com experiências de ampliação da jornada escolar, espalhados pelas regiões nordeste e sudeste do Brasil. A autora destaca cinco pontos de retorno em relação às concepções dos alunos. Primeiro, a perspectiva de iniciar a formação integral nos anos iniciais, no sentido de, quanto mais cedo essa criança-aluno tomar “conhecimento” das várias possibilidades que envolvem sua formação, mais cedo também poderá refletir sobre suas escolhas. Na segunda etapa da discussão, a autora remete as falas dos alunos aos contextos em que são produzidas, por quem e para quem se dirigem, considerando que estão permeadas por representações, ideologias e valores de determinado grupo e lugar e que os discursos abrem possibilidades para a análise das realidades que os constituem. Em terceiro, aponta para a necessidade de se discutir criticamente acerca das concepções de Educação Integral em disputa, hoje, pelo país afora, e que vêm se materializando em experiências e políticas públicas de ampliação da jornada escolar. Como quarto ponto in(conclusivo), chama a atenção ao binômio Educação Integral – ampliação da jornada escolar, quando em sua relação com a categoria – aluno, pois essas duas formatações discursivas e educativas espelham concepções de Educação Integral, as quais também atingem os sujeitos de maneiras e natureza diferentes. Por fim, Coelho (2012) nos convida para uma reflexão a respeito do papel social, assistencial e educacional que vem carregado nestas concepções.

Ferreira e Rees (2015) produziram uma pesquisa etnográfica com vistas a analisar as concepções dos docentes de uma escola pública do município de Goiânia sobre Educação Integral e Educação de Tempo Integral. Os instrumentos de geração de dados utilizados foram a observação participante, entrevistas, anotações de campo e leitura de documentos oficiais. As autoras pretenderam entender como a relação da Educação Integral com a Escola de Tempo Integral se dá em uma instituição municipal de ensino de Goiânia, considerando os documentos oficiais que regulamentam o funcionamento de Escolas de Tempo Integral no país, como também as vozes de quem está inserido e envolvido neste processo. Como

conclusão, a pesquisa possibilitou compreender que a ideia de Educação Integral ainda é muito abstrata para os participantes. No contexto deste estudo, a escola, que era de tempo parcial, passou para tempo integral sem um período prévio para planejamento e estudo, ocasionando ao grupo pouco entendimento sobre a sua concepção, como também a ausência de mais profissionais na escola, de estrutura adequada e de profissionais comprometidos.

Silva e Silva (2013) buscam em seu estudo analisar a concepção de Educação Integral que norteia o PME, nova estratégia do Governo Federal para a Educação Integral em Tempo Integral na escola pública brasileira. Os autores iniciam a análise pelos marcos legais que embasam esta proposta e pelos documentos oficiais elaborados e publicados pelo MEC, que procuram constituir princípios e sentidos para a elaboração do projeto político pedagógico, da proposta curricular e do modelo de gestão.

Cavaliere (2002) centrou seu estudo nas teorias de Dewey e Habermas por acreditar que os fundamentos filosóficos defendidos por estes autores acerca da concepção da instituição escolar contribuem para a criação de uma nova identidade para a escola fundamental, tendo a frente o desafio democrático latente na sociedade brasileira de hoje. Cavaliere (2002) buscou recuperar, problematizar e tentar atualizar os fundamentos da Educação Integral e sua vertente pragmatista, buscando caminhos para uma recomposição da identidade sócio-política e pedagógica da escola.

O segundo artigo selecionado da mesma autora trata de analisar os elementos que compõem o debate atual sobre a escola de tempo integral, tendo em vista a sua crescente necessidade e o pouco sentido que lhe é atribuído. Cavaliere (2014) questiona se ela é vista como um direito de todos ou se é vista como um dispositivo compensatório, destinada apenas a alguns. A autora revisita os marcos legais que há muito tempo apontam caminhos para a universalização das Escolas de Tempo Integral (ETI) e encontra como premissas para compreender esta alternativa as seguintes definições: atividades complementares, contraturno, alunos sob a responsabilidade da escola e o conceito de Educação Integral. O texto destaca alguns entraves em relação à proposta do PME. No entanto, Cavaliere (2014) apresenta algumas mudanças positivas na escola com a presença do PME frente aos desafios da escola atual, destacando o voluntariado, as parcerias e os novos espaços de aprender, como também o movimento das cidades educadoras.

Como conclusão, o artigo aponta a contribuição do PME para que a ideia e a possibilidade de ETI se tornasse uma questão efetiva na educação brasileira a ser tratada, aprimorada e repensada.

Leite (2012) corrobora com o estudo de Cavaliere (2014) ao apresentar as experiências das cidades de Belo Horizonte e Santarém e suas relações com os territórios educativos. A autora realizou um estudo de caso em duas realidades sociais bem distintas, mas que demonstraram alguns pontos em comum, pois nas duas realidades observou uma concepção de Educação Integral intimamente relacionada ao direito das crianças, jovens e adolescentes de viver uma Educação Integral como um direito de cidadania. Assim, mesmo enfrentando problemas e contradições, o programa “Escola da Gente”, de Santarém, e “Escola Integrada”, de Belo Horizonte, propõem e experimentam uma Educação Integral/Integrada que sai dos muros da escola e ocupa praças, parques e até rios, transformando a cidade em vários territórios educativos.

Dayrell e Geber (2015) realizaram uma pesquisa para tentar compreender as práticas educativas dos agentes culturais de programas de Educação Integral. Esses agentes se enquadram em um novo perfil de profissional na escola e recebem denominações diversas, como agentes culturais, monitores, oficinairos, mediadores sociais, dentre outras. Os autores selecionaram agentes cujas práticas foram analisadas como promissoras. Nas entrevistas e na pesquisa de campo fica clara a centralidade das relações entre os sujeitos em suas práticas educativas, pois é através do contato e das relações que os agentes organizam as suas aulas com maior flexibilidade, tendo em vista que a maioria não está alicerçada em uma formação acadêmica específica. Foram encontradas práticas educativas em que os agentes se dedicam ao reforço dos conteúdos escolares, a temáticas que são escolhidas a partir do interesse dos alunos, ao cuidado e à sinergia entre as diferentes dimensões.

Após a análise dos artigos selecionados, revela-se uma provável necessidade de superação do dualismo turno e contraturno em algumas regiões do país, onde a proposta do PME é entendida com uma atividade extracurricular e que a concepção de Educação Integral não aparece inserida no Projeto Político Pedagógico como proposta de escola. Outra questão que aparece nos textos é a relação Educação Integral e ampliação do tempo escolar (Educação em Tempo Integral), sustentando a importância do debate sobre concepção de Educação Integral, como também a

reflexão a respeito do papel social, assistencial e educacional que vem carregado nestas concepções.

Por fim, os artigos apontam experiências de Educação Integral e Educação em Tempo Integral espalhadas pelo Brasil, um avanço em propostas e programas, o movimento das cidades educadoras na busca de parcerias e outros espaços educativos. Contudo, ainda assim, para que se alcance uma Educação Integral, é preciso tratar, repensar e aprimorar a discussão na agenda governamental e no chão da escola pública.

4 DECISÕES METODOLÓGICAS

Neste capítulo, apresento as decisões metodológicas que orientaram esta pesquisa. Para tanto, organizei o texto nos seguintes tópicos: natureza do estudo, negociação e acesso ao campo de investigação, escolas e colaboradores, instrumentos de coleta de informações, análise das informações e cuidados éticos.

4.1 NATUREZA DO ESTUDO

Esta pesquisa teve como pretensão compreender como o tempo de um programa de governo é ressignificado no tempo vivido na escola, ou seja, refletir sobre o contexto da prática para analisar como a proposição inicial do PME é interpretada no tempo vivido escolar. Para tanto, adotei como perspectiva metodológica a pesquisa de cunho qualitativo e etnográfico, que se justifica pela complexidade dos fenômenos e aproximação com o objeto em seu universo particular.

De acordo com as proposições de Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa se propõe a investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em seu contexto natural. Desse modo, a pesquisa qualitativa é também chamada de pesquisa naturalista à medida que o investigador frequenta os locais nos quais naturalmente se verificam os fenômenos que o interessam e, por conseguinte, aproxima-se da materialização destes fenômenos.

A pesquisa qualitativa, defendida por Velho (1978), presume que para se conhecer certas dimensões de uma sociedade, é necessária uma vivência durante um período de tempo razoavelmente longo, pois existem aspectos de uma cultura que não estão explicitados e exigem um esforço maior de observação e empatia. Esse esforço se dá no sentido de entender como e por que os significados se manifestam e constituem um universo cultural particular Goellner *et al.* (2010).

Para poder interpretar os modos de vida dos sujeitos de uma determinada cultura particular, utilizei o desenho teórico-metodológico da etnografia, tendo como foco as representações que os sujeitos atribuem aos fatos e aos significados que conferem às situações vividas. Para Fonseca (2006), a perspectiva etnográfica discute as sociedades contemporâneas na tentativa de entender outros modos de vida a partir da subjetividade do pesquisador e sua confrontação com o “diferente”.

O contexto em que foi desenvolvida a pesquisa se justifica pela minha proximidade e vinculação, estabelecida há 11 anos, quando fui nomeada professora de EFI desta rede de ensino. O fato de ter sido professora e assessora pedagógica de EFI, ou seja, o fato de estar inserida, de alguma forma, no lugar por onde transitei como pesquisadora, exigiu-me o exercício constante de estranhar algo que me era familiar (VELHO, 1978; DA MATTA, 1978).

Da Matta (1978) alerta para a trajetória antropológica de transformar o exótico em familiar e o familiar em exótico. Entende-se que o autor chama a atenção para o fator distância, destacando a relação entre distância social e distância psicológica. Para o autor, "é necessário um desligamento emocional, já que a familiaridade do costume não foi obtida via intelecto, mas via coerção socializadora" (p. 30).

Este processo de estranhamento tornou-se desafiador para mim. O tempo em que fui professora de Educação Física de uma escola desta rede deixou marcas de uma cultura docente que foi sendo constituída ao longo de seis anos por meio das interações com os atores da escola. Entendo que mesmo sendo a RME/NH relativamente grande devido ao número de escolas que contempla, os processos históricos que a perpassaram foram orientadores do trabalho docente para todas as escolas, tendo em vista o papel administrativo e pedagógico da mantenedora, o que se caracteriza por uma concepção de ensino que se perpetua em toda a rede.

No momento em que realizei uma parte do trabalho de campo, estava atuando como assessora pedagógica de Educação Física da SMED. Como assessora, estabeleci ou procurei estabelecer com as equipes diretivas e com os docentes, uma relação de parceria no trabalho. Porém, percebo que a função que ocupava fazia com que ocorresse um limite de interação entre nós, causada por uma imagem construída pela assessoria e equipes/professores de uma ação mais fiscalizadora do que de apoio pedagógico. Para minimizar estes significados que produzi singular e coletivamente durante o meu percurso, empreendi um esforço intelectual que me permitiu o exercício de estranhar as situações que, de certa forma, reconheci no trabalho de campo.

As pessoas produzem representações no seu cotidiano a partir das relações que estabelecem com os outros. O etnógrafo se esforça para interpretar estes fenômenos a partir do reconhecimento do simbólico. Em se tratando do estudo das representações produzidas pelos professores de EFI, afiguram-se como objeto de análise os significados que ele confere ao seu universo particular e os significados

que os sujeitos conferem aos seus, ou seja, é preciso reconhecer o objeto que está reconhecido no outro e interpretar os significados do outro.

O processo de desenvolvimento de uma cultura escolar se manifesta como em qualquer outra instituição social, isto é, neste espaço existem as rotinas, os hábitos e as tradições que a escola estimula e insiste para que sejam reproduzidas e perpetuadas por todos. No entanto, o espaço escolar é marcado pela falta de consenso, o qual dá lugar para a transgressão e a produção de novas culturas. Segundo Gómes (2001), os docentes e os estudantes, mesmo vivendo em contradições, acabam reproduzindo as rotinas que geram a cultura da escola, fazendo-se necessário entender a escola como um cruzamento de culturas que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados.

Dentro da escola, os grupos vão se estruturando conforme uma identidade coletiva que caracteriza elementos constitutivos da cultura. Como exemplos destes grupos estão o grupo dos professores de EFI, dos professores dos anos iniciais, dos professores de educação infantil, dos professores dos anos finais, dos coordenadores e monitores comunitários do PME, dos estagiários, dos profissionais de limpeza, dentre outros. Estes diferentes coletivos compartilham o que lhes é comum e estabelecem códigos e acordos de convivência entre os seus pares. Tendo em vista que a etnografia pesquisa algo que é compartilhado para poder interpretar as representações simbólicas de um determinado grupo, o pesquisador produz o reconhecimento dos elementos que o caracterizam em seu universo particular. Neste estudo, o foco são os professores de EFI e suas relações com os coordenadores e monitores comunitários do PME.

A interpretação dos significados dos professores de EFI e suas manifestações compõem o cenário investigativo deste estudo. Compreender os significados culturais dos professores de Educação Física estabelece a necessidade de “considerar os diferentes grupos de professores como coletivos de trabalhadores que compartilhem uma cultura com características específicas” (MOLINA NETO, 2010, p. 114). Essas relações que vão construindo a cultura docente, associadas ao contexto econômico, social e cultural em que são produzidas e que atravessam o trabalho docente, são determinantes para o processo interpretativo e analítico. Talvez, no universo em que estamos inseridos, a escola, o desafio maior seja reconhecer a cultura docente frente à cultura escolar, considerando a cultura discente e suas subjetividades, ou seja, compreender como diferentes culturas se

entrelaçam em uma cultura escolar.

4.2 NEGOCIAÇÃO E ACESSO AO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

Os primeiros movimentos de inserção no campo ocorreram nos meses de maio a julho de 2016 e se constituíram por meio de conversas com a equipe do setor de Educação Integral da SMED/NH. Nestas conversas, fiz alguns questionamentos sobre quais escolas seriam interessantes de serem pesquisadas pelas suas diferentes trajetórias de avanços e de desafios no intuito de realizar um estudo que contribua para a minha formação e que também sirva de incremento para a gestão do Programa.

A RME/NH atualmente, é constituída por 53 escolas de ensino fundamental, 32 escolas de educação infantil e 1 escola de arte¹³. Neste cenário, a rede contempla 23.202 alunos e 1.611 professores concursados, totalizando 2.200 professores entre contratos, estágios e matrículas duplas, conforme dados da Gestão de Quadros da SMED de junho de 2016. Diante de uma rede relativamente grande, a escolha pelas escolas não foi uma tarefa fácil. Foi necessário levar em conta três critérios de seleção que me ajudassem a definir o local da pesquisa.

O **primeiro critério** pensado foi o tempo de adesão ao PME, tendo em vista que nos anos de 2008 e 2009 apenas 5 escolas implantaram o Programa e que, a partir dos anos de 2013 e 2014, todas as escolas foram orientadas a desenvolvê-lo. Portanto, selecionei uma escola que possuía o Programa desde 2009 e outra desde 2013.

O **segundo critério** a ser observado na escolha da escola foi o contexto socioeconômico da comunidade em que está inserida e a sua localização. Estas características deram à pesquisadora a possibilidade de análise em escolas localizadas na periferia e de escolas localizadas em bairros centrais da cidade. Este critério se justifica pelo entendimento de que a situação socioeconômica das famílias interfere no modo de ver o Programa. Para as classes trabalhadoras, o Programa pode significar uma saída para que os filhos permaneçam em um lugar seguro enquanto os pais trabalham; já para as famílias em situações mais favoráveis, o Programa pode significar um tempo a mais para aprender e desenvolver-se por

13 Escola Municipal de Arte Carlos Alberto de Oliveira – Carlão. A escola oferece atividades destinadas a crianças a partir de cinco anos, adolescentes e adultos, e tem foco em áreas como Música, Artes Visuais, Dança, Teatro e Cultura Afro-Brasileira. Disponível em: <>. Acesso em: 12 jul. 2016.

completo.

O **terceiro critério** trata da organização da escola em relação ao número de turmas e anos que atende. A RME/NH, por onde se desenvolveu esta pesquisa, está distribuída em 32 escolas com atendimento até o 5º ano e 21 escolas com atendimento até os anos finais. Destas 21 escolas, apenas 9 atendem até o 9º ano do ensino fundamental. Portanto, optei por uma escola que atende apenas os anos iniciais por entender que a ausência dos anos finais cria uma identidade diferente para a escola e outra que atende anos iniciais e finais para poder identificar a estrutura e funcionamento em uma escola maior.

Levando em consideração os três critérios de seleção, cheguei à conclusão de que das 5 escolas que aderiram há mais tempo ao PME, apenas uma delas está estruturada para atendimento até o 9º ano, e que esta escola fica situada a uma distância muito grande das demais. Portanto, dentre as escolas com mais tempo de permanência do Programa, fiz a opção por uma escola de anos iniciais, otimizando o tempo de deslocamento e permanência no campo pesquisado. A escola selecionada situa-se na periferia, tendo por estudantes os filhos de famílias alocadas em um loteamento¹⁴ próximo. A outra escola pretendida atende até o 9º ano e possui menos tempo de adesão ao PME, situando-se em uma região mais central da cidade de Novo Hamburgo.

Depois de escolhidas as escolas, o próximo passo foi protocolar, oficialmente, o pedido direcionado à Secretária de Educação, que concedeu parecer favorável a esta etapa do meu percurso formativo. A seguir, fiz o contato, via telefone, com as escolas escolhidas e marquei uma visita. O trabalho de campo foi realizado em duas escolas da RME/NH, as quais denominei de Escola Mar e Escola Montanha. Os nomes das escolas são fictícios e foram escolhidos a partir das impressões e sentimentos que produzi nos ambientes pesquisados, pois a escola Mar provocou em mim um sentimento de liberdade, bem-estar e, ao mesmo tempo, de complexidade. Já a escola Montanha me remeteu a algo distante, difícil de penetrar.

Na escola Montanha fui recebida pela equipe diretiva que me aguardava. Após explicar a minha intenção como pesquisadora e ser aceita pela direção, fui apresentada para a coordenadora do PME e direcionada para conversar com o PEFI. Na EMEF Mar, conversei com o diretor, que demonstrou interesse pelo tema

14 A Defesa Civil de Novo Hamburgo interditou 83 casas na Vila Esperança, bairro São José Kephaz, por estarem localizadas em área de risco. As famílias foram removidas para o loteamento Novo Hamburgo, no bairro Boa Saúde. Disponível em: <>. Acesso em: 26 jul. 2016.

da pesquisa e me acolheu dizendo: “tu vais nos ajudar muito aqui, pois nós estamos preocupados com os rumos que a EFI da escola vem tomando” (D.C., 27.09.2016).

A partir disso, iniciei o trabalho de campo em setembro, acompanhando dois PEFI da escola Mar e um PEFI da escola Montanha. A fim de observar, também, as rotinas do PME, procurava estar nas escolas no horário em que ocorre o Programa, das 10h às 13h para os alunos do turno da tarde e das 11h30 às 14h30 para aos alunos do turno da manhã.

No meu primeiro dia de campo na escola Mar, cheguei no horário do recreio e me dirigi até a sala dos professores. O diretor estava na sua sala, passei por ele, retomei o motivo pelo qual estava ali e fui conversar com o PEFI Marcelo¹⁵. Marcelo e eu ainda não nos conhecíamos, apenas tínhamos nos visto em um evento esportivo. Iniciei uma conversa me apresentando, como colega da rede e estudante de mestrado, expliquei sobre o estudo que estava fazendo e ele se disponibilizou a participar. A partir daí, passamos a combinar os horários em que eu poderia encontrá-lo na escola.

Em seguida, fui ao encontro da outra PEFI da escola Mar, a colaboradora Nadir. Nós já havíamos convivido anteriormente, no período em que lecionei em uma escola próxima a dela. Nadir demonstrou estar contente em poder contribuir com o meu trabalho e colocou-se a disposição para participar e ajudar no que eu precisasse. Na escola Montanha, cheguei no horário do recreio e fui me direcionando à secretaria. A sala estava vazia, então resolvi aguardar até que alguém retornasse para o local. Neste momento, percebi um sentimento diferente do que senti no meu primeiro dia de campo na outra escola, pois na escola Montanha não me senti à vontade para adentrar nos espaços e procurar a sala dos professores, como havia feito na EMEF Mar. Logo a seguir, a diretora retornou para a sua sala. Conversamos um pouco sobre a minha pesquisa, retomei o que já havia lhe explicado por telefone e fui encaminhada até o PEFI Ronaldo. Ao explicar para o colaborador Ronaldo a minha proposta de trabalho, ele se colocou à disposição e marcamos alguns horários para que eu pudesse acompanhar o seu trabalho. Ronaldo e eu já havíamos tido contato nas formações de Educação Física e em alguns eventos, mas foram poucas as oportunidades de encontrá-lo. Ele é um professor pouco participativo nos encontros e eventos da área.

4.3 ESCOLAS E COLABORADORES

¹⁵ Os nomes das escolas e dos colaboradores são fictícios.

4.3.1 As Escolas

4.3.1.1 EMEF MAR

A EMEF Mar possuía, em 2016, cerca de 779 alunos divididos em 27 turmas que vão desde o 4º ano até o 9º ano do ensino fundamental, contemplando, ainda, atendimentos noturnos para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola situa-se no bairro Santo Afonso, o qual faz divisa com o município de São Leopoldo e fica nas proximidades da estação do TRENURB, o que facilita o acesso dos professores de municípios vizinhos.

O bairro Santo Afonso situa-se em uma região periférica de Novo Hamburgo e vem crescendo em sua infraestrutura desde o início das obras do trem, pois a estação Santo Afonso localiza-se a uma quadra da escola, possibilitando um incentivo à melhoria de qualidade de vida dos habitantes, além de uma maior expectativa de crescimento financeiro. As ruas principais do bairro contam com saneamento, asfalto, iluminação pública, escolas e vários comércios do ramo de alimentos e varejo. O posto de saúde também está localizado na região central do bairro. Existem, próximo à escola, alguns projetos sociais como o Centro Social Madre Regina, o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), a Unidade de Referência em Assistência Social (URAS amigo da criança), a Nutrir, o Napinho, a Praça da Juventude, entre outros, dos quais muitos dos alunos da escola fazem parte. A demanda dos projetos é para oferecer à comunidade carente momentos que unam esporte, lazer e profissionalização, como incentivo para que as crianças não fiquem na rua no período inverso ao horário escolar.

Muitos alunos da escola são moradores da Vila Palmeira, que vem recebendo alguns investimentos, porém a zona mais periférica do bairro Santo Afonso ainda carece de investimentos. Uma paisagem típica do bairro é o acúmulo de lixo em terrenos baldios, ao redor dos arroios e nas ruas mais afastadas. Materiais reciclados são vendidos e os demais são descartados em qualquer lugar, não havendo preocupação de algumas pessoas da comunidade em colocar os dejetos para serem recolhidos pelo caminhão de lixo da cidade. Muitas enchentes já ocorreram no bairro devido a esse descarte inapropriado do lixo, tanto nas ruas, quanto no arroio Gauchinho, distante apenas uma quadra da escola. Esse mesmo lixo jogado no arroio também é motivo de danos à casa de bombas do bairro. No

decorrer do primeiro trimestre, do ano de 2012, ocorreram investimentos do município para que o Arroio tivesse um outro funcionamento, no qual seu transbordamento passe a ser nulo. Porém, ainda ocorrem enchentes que prejudicam os moradores do bairro e que, nos momentos mais complicados, influenciam na frequência de alguns alunos da escola.

Dentro da organização da SMED/NH, a escola pertence à Região Sul. No entorno, se situam outras cinco escolas municipais, sendo quatro na mesma rua. Nos arredores ainda há uma escola estadual. A escola foi fundada em 21 de novembro de 1987 e iniciou suas atividades no prédio onde hoje funciona uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI). Nesta época, eram atendidos 428 alunos da pré-escola à 4ª série do Ensino Fundamental, porém, devido à crescente demanda de crianças em idade escolar no bairro, houve a necessidade de ampliação do espaço físico escolar.

Para tanto, foi realizada uma permuta entre município e estado, e a EMEF Mar passou a exercer suas atividades no prédio do CAIC¹⁶. A escola começou as suas atividades neste prédio no ano de 1996 atendendo 449 alunos, da pré-escola à 4ª série. Nos anos letivos de 2013 e 2014 a escola foi organizada por ciclos, voltando em 2015 a ser seriada. Em 2016, a escola atendia 779 alunos matriculados nos turnos manhã, tarde e noite, possuindo um quadro de pessoal composto por 70 professores, 18 funcionários e 4 oficinairos. Em turno contrário, a escola desenvolve o PME. Este projeto visa ofertar atividades direcionadas ao desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades dos alunos que apresentam histórico de repetência, dificuldades de aprendizagem ou situação de risco social, segundo o Projeto Político Pedagógico vigente na escola.

As atividades desenvolvidas no PME da escola Mar, no período de setembro a dezembro de 2016, foram as seguintes:

- ✓ Cultura, Artes e Educação Patrimonial: Percussão, Banda Marcial (iniciação musical) e Capoeira;
- ✓ Letramento em Português e Matemática;
- ✓ Esporte e Lazer (Judô);
- ✓ Comunicação e uso de mídias (verba municipal);

16 CAIC – Centro de Atenção Integral à criança e ao adolescente. Disponível em: <> Acesso em: 25 mai. 2016.

- ✓ Valorização do meio ambiente (verba municipal).

A escolha por estas oficinas foi feita, conforme destacado no PPP da escola, pelos gestores após um diagnóstico inicial das demandas e objetivos de cada contexto escolar em que são desenvolvidas. Planejadas por monitores em conjunto com o coordenador do Programa, as oficinas procuram contemplar o objetivo proposto pelo Ministério da Educação, visando a formação integral do aluno por meio de atividades que vão além da extensão do turno regular.

O PME, na escola Mar, apresenta como objetivos no PPP:

- ✓ Estimular a permanência dos alunos na escola, minimizando a vulnerabilidade social, o índice de evasão e aumentando frequência escolar;
- ✓ Proporcionar a melhoria da qualidade de aprendizagem por meio de atividades prazerosas e desafiadoras;
- ✓ Promover espaços para vivenciar as atividades esportivas e de lazer, a cultura popular brasileira, a inclusão digital e tecnológica, as práticas ecológicas e a vivência da ética do cuidado com a vida, planeta;
- ✓ Integração/interação com o Projeto Político Pedagógico da escola, envolvendo o cotidiano e experiências dos alunos, considerando as diversidades e suas diferentes aprendizagens;
- ✓ Proporcionar atividades articuladas com as famílias e comunidade escolar, de forma a agregar responsabilidades e saberes populares;
- ✓ Integrar às diversas áreas do conhecimento e novas formas de ações e atividades extras da Escola Integral à proposta curricular;
- ✓ Criar e promover espaços de estudos e debate aos educadores com reflexões sobre as práticas desenvolvidas;
- ✓ Comprometer-se com a avaliação contínua e processual, monitorando em nível qualitativo as ações desenvolvidas;
- ✓ Promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;
- ✓ Favorecer a convivência entre professores, alunos, monitores e suas comunidades;
- ✓ Formação de novos atores sociais (monitores, professores comunitários);
- ✓ Contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da progressiva

ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública.

4.3.1.2 EMEF MONTANHA

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Montanha está situada no município de Novo Hamburgo, no Loteamento Parque Jardim Liberato, no bairro Boa Saúde. Este bairro, durante muitos anos, pertenceu ao município de São Leopoldo, sendo anexado a Novo Hamburgo em 1996. A área do bairro é de 6,9 Km² e possui 11.104 habitantes, um total de 2.581 residências que contam com 24 indústrias e aproximadamente 70 lojas de comércio. Segundo informações e relatos de moradores, quando este bairro fazia parte de São Leopoldo era completamente desamparado pela administração municipal: não possuía saneamento básico, policiamento, asfalto, comércio, rede telefônica, escola que comportasse a demanda de todos os alunos, entre outros problemas.

No ano de 1998 iniciou-se a construção do prédio da escola. A inauguração ocorreu no dia 7 de abril de 2001. Foram atendidos, em 2016, 333 alunos desde a faixa etária 5 (crianças de 5 anos de idade) ao 5º ano do ensino fundamental, distribuídos em 7 turmas em cada turno, totalizando 14 turmas. A equipe diretiva é composta por diretora e coordenadora pedagógica e o grupo docente se constitui por dezesseis professores concursados e três estagiários do Centro Integrado de Educação Ciência e Tecnologia S/S Ltda. (CEGAE). A escola conta com uma secretária e quatro funcionárias de serviços gerais, sendo três terceirizadas pela Companhia Municipal de Urbanismo (COMUR) e uma concursada.

No currículo são ministrados os projetos de Educação Física, Educação Ambiental, Informática Educativa e Mediação de Leitura para todas as turmas, de maneira a suprir a hora-atividade do professor. No turno contrário, acontecem os projetos de Agente Ambiental, PME, Sala de Recursos Multifuncional e Laboratório de Aprendizagem. A escola busca, ainda, encaminhar alguns alunos para Projetos Sociais, como a Associação Atlética Banco do Brasil (AABB) e a União Jovem do Rincão (UJR), além de contar com parceiros como o Centro de Referência Assistência Social (CRAS), o Centro de Atenção psicossocial infantil (CAPSI) e a Unidade de Saúde da Família (USF), que atendem as crianças do bairro. O município ainda oferece atendimento especializado no NAP (Núcleo de Atendimento

Pedagógico).

O PME atende alunos no ambiente escolar, durante o contraturno, com horário de funcionamento das 10h às 14h30. O Programa, conforme o PPP da escola, visa constituir estratégias que auxiliem o pleno desenvolvimento dos alunos em Educação Integral, sensibilizando, incentivando e apoiando projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações socioeducativas oferecidas gratuitamente, incorporando os saberes populares da cultura local à prática pedagógica escolar, atribuindo, assim, significado ao processo de ensino aprendizagem, respeitando o educando em sua totalidade.

Atividades que foram desenvolvidas no PME da escola Montanha em 2016:

- ✓ Letramento em Português e Matemática;
- ✓ Comunicação e Uso de Mídias: Jornal, Fotografia;
- ✓ Esporte e Lazer: Futsal;
- ✓ Cultura, Artes e Educação Patrimonial: Dança, Coral, Desenho.

Após apresentar uma parte do cenário desta pesquisa, faz-se necessário destacar que o foco deste estudo está em investigar os efeitos do PME no trabalho docente dos professores de EFI destas duas escolas. Para tanto, foram realizadas observações participantes com todos os colaboradores, registros em diário de campo, entrevistas semiestruturadas com os PEFI e também a análise documental que descreve as bases filosóficas e históricas do Programa desde seu lançamento, por meio da Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de Abril de 2007, até os dias atuais, quando entra em execução o Programa Novo Mais Educação (PNME), a partir da Portaria nº 1.144, de 10 de Outubro de 2017.

A seguir, apresento o quadro com a descrição dos professores de EFI e dos trabalhadores do PME, a partir de informações coletadas durante o trabalho de campo. Os colaboradores desta pesquisa, nas duas escolas foram os seguintes:

- ✓ 3 professores de Educação Física: 2 da escola Mar e 1 da escola Montanha;
- ✓ 1 coordenador do PME da escola Montanha;
- ✓ 1 monitor da escola Mar.

Quadro 7 – Caracterização dos colaboradores da pesquisa

Colaboradores	Nadir	Ronaldo	Marcelo	Mara	Vanessa
Escolas	EMEF Mar	EMEF Montanha	EMEF Mar	EMEF Mar	EMEF Montanha
Idade	52 anos	55 anos	29 anos	27 anos	23 anos
Ano de Formação Inicial	1989	1985	2016	Em processo	Em processo
Tempo de Docência	30 anos	33 anos	8 meses	9 meses	1 ano
Carga Horária	40 horas/sem	20 horas/sem	20 horas/sem	30 horas/sem	30 horas/sem

Fonte: Entrevistas semiestruturadas.

Em um segundo momento, participaram desse estudo, além dos professores de EFI, um coordenador e um monitor do PME que possuíam maior relevância para a investigação, e que estiveram ligados de alguma forma com os colaboradores principais e com o fenômeno investigado. São eles a coordenadora do PME, Vanessa, e a monitora do PME, Mara.

4.3.2 Os colaboradores

4.3.2.1 PROFESSORA NADIR

Nadir, professora da escola Mar, possui 52 anos e é residente em Porto Alegre-RS. Ela optou por cursar Educação Física porque queria trabalhar em alguma coisa que lhe proporcionasse o exercício físico para que não ficasse dependendo do horário livre para beneficiar-se fisicamente. Outro motivo que influenciou a sua escolha foi o fato de não gostar de lugares fechados e trabalho muito burocrático. Nadir terminou o 2º grau em uma escola técnica e, no mesmo período, frequentou um cursinho pré-vestibular, o qual lhe proporcionou a aprovação no curso de Educação Física da UFRGS. Em 1989, ela concluiu a graduação, logo depois de uma greve que se estendeu por um longo tempo. Neste momento, prestou concurso no município de Novo Hamburgo e foi aprovada, permanecendo ali até os dias de

hoje. Fora do contexto escolar, a professora atua com a modalidade esportiva de badminton, junto à federação. Possui qualificação de árbitro nacional e técnico, como também formação de *coach*, que são cursos paralelos, e atua com equipes escolares. No início da docência, Nadir foi experimentando de todas as áreas possíveis: trabalho em acadêmica, empresarial, trabalho com LER. Depois, buscou outras experiências para além do âmbito escolar.

Antes de lecionar na escola Mar, Nadir teve experiências em outras escolas. Quando ingressou no concurso, foi lotada na EMEF Nilópolis, depois passou para a EMEF Padre Paulo e, após, para a escola do Cantão. No seu percurso, ainda desenvolveu trabalhos em projetos extraclasse, como o projeto da horta comunitária e da brinquedoteca itinerante em postos de saúde e espaços pedagógicos da SMED/NH. Sempre trabalhou 40 horas. Atualmente, além da escola Mar, trabalha com badminton em um clube da cidade de Novo Hamburgo.

4.3.2.2 PROFESSOR MARCELO

Marcelo, docente da escola Mar, tem 29 anos e é residente em Porto Alegre - RS. Antes de entrar na EFI ele já sabia da discussão que existia na área, entre Licenciatura e Bacharelado, e já sabia que havia uma tendência, uma linha, que defendia que a EFI era uma área pedagógica, mas que atuava tanto no ambiente escolar quanto no não escolar. Marcelo entrou no curso de Educação Física da UFRGS querendo ser professor, mas não necessariamente da área escolar; porém, escolheu a licenciatura justamente porque conhecia, mais ou menos, o debate e queria ter a experiência de uma formação pedagógica em todas as áreas da EFI, além de acreditar que era um campo de trabalho mais fértil no qual boa parte das pessoas são oriundas de concurso público.

Durante a graduação, Marcelo foi se aproximando mais da escola e acabou indo nesta direção, não por uma escolha, mas pelas oportunidades que foram surgindo. Antes de ingressar na escola, já havia trabalhado em um projeto de extensão, o Projeto Navegar, vinculado ao Programa Segundo Tempo. O projeto acontecia no rio Guaíba, onde eram desenvolvidas aulas de remo, canoagem e vela. Era um projeto vinculado à escola, como se fosse o PME, no contraturno, mas fora do ambiente escolar, o que, para o professor, muda bastante coisa, visto que era o público escolar, mas fora da escola. Atualmente, Marcelo trabalha em regime de 20h

na escola Mar.

Iniciou na escola Mar em abril de 2016 para suprir a vaga de uma professora que estava se aposentando. Marcelo acha que teve sorte, pois pegou o período de transição. Na primeira semana em que chegou à escola, foi acompanhado pela professora que iria se aposentar nos próximos dias, então teve um primeiro contato com as turmas sem ser o professor titular ou o professor regente, estava apenas acompanhando a professora. Diferentemente de outros docentes que chegam à escola e já precisam assumir a turma sem nenhum tipo de transição.

4.3.2.3 PROFESSOR RONALDO

Ronaldo, docente da escola Montanha, tem 55 anos e reside em Porto Alegre - RS. Antes de ingressar na rede escolar, atuou em academias. Analisando os dois contextos, ele acredita que na parte não escolar se tem poucas garantias, mas muita amplitude no campo de trabalho; contudo, ele se identifica muito com o vínculo que se estabelece entre professor e aluno na escola, enquanto que na academia não se tem o mesmo nível de vínculo. No início da carreira, ele pensava no contexto esportivo porque era atleta de remo e natação, depois foi percebendo que gostava de criança e foi se direcionando para esse caminho.

Em 2003, Ronaldo foi nomeado no município de Novo Hamburgo. Inicialmente, trabalhou 6 anos nesta escola, exercendo regime de 20h na escola Montanha e 20h no projeto AABB comunidade. Neste período ele já havia tido experiências em outras escolas, mas não em escola pública, pois, até então, havia trabalhado apenas em escolas privadas, que apresentam uma realidade bem diferente do ensino público, tanto em termos materiais e de espaços, quanto em relação ao suporte profissional. Ronaldo trabalhava em uma escola no Rio de Janeiro que contava com uma pessoa encarregada por qualquer material que fosse necessário, bastava solicitar no planejamento que o professor encontrava tudo que precisava ao chegar à escola. Sendo assim, ele conseguia dedicar 100% do tempo para a aula. Atualmente, ele trabalha 20h na escola Montanha e 20h em outra escola da mesma rede de ensino. A outra é maior, com 800 alunos, e apresenta uma realidade bem diferente da EMEF Montanha; contudo, segundo o professor, com o tempo você vai percebendo que a base da relação do PEFI com a criança é a mesma.

4.3.2.4 COORDENADORA VANESSA

Vanessa é estudante de Educação Física e coordenadora do PME na escola Montanha há um ano e meio. A coordenadora do PME é bastante participativa na equipe diretiva da escola. Na falta de algum dos oficinairos, Vanessa acaba assumindo o papel de monitora, e, na maioria das vezes, desenvolvendo oficinas relacionadas à área de Educação Física.

4.3.2.5 MONITORA MARA

Mara concluiu o curso de Magistério e está cursando a faculdade de Pedagogia. Ela está atuando há um ano na escola Mar como monitora de acompanhamento pedagógico. O fato de permanecer mais tempo na escola que os monitores das outras oficinas fez com que eu me aproximasse mais de Mara.

4.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES

A pesquisa etnográfica, como já mencionado anteriormente, requer que haja uma relação próxima com os participantes e uma permanência aprofundada no trabalho de campo para que se alcance o objetivo de interpretar os significados e símbolos de uma determinada cultura particular sem a realização de descrições superficiais do contexto estudado. Segundo Geertz (1989), o que diferencia as descrições superficiais das descrições densas é que as primeiras apenas descrevem aquilo que observam, enquanto as segundas não só descrevem o que observam, mas também se mantêm atentas aos significados.

Nesta perspectiva de investigação, destaco entre os instrumentos utilizados para a coleta de informações no campo, a observação participante, a produção de diários de campo, as entrevistas semiestruturadas e a análise de documentos. Destes instrumentos supracitados, talvez o mais importante seja a observação participante, pois, de acordo com Triviños (1987), ela se caracteriza por um trabalho minucioso;

“*Observar*”, naturalmente, não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais, etc.) algo especificamente, por exemplo atenção em suas características (cor, tamanho, etc). Observar um “*fenômeno social*” significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados,

relações, etc (TRIVIÑOS, 1987, p.153 grifos do autor).

Neste caso, a observação participante esteve centrada nas aulas de Educação Física, nas oficinas do PME, nas reuniões pedagógicas e administrativas, nos recreios, na sala dos professores e nos eventos com a comunidade escolar. O trabalho de observação requer que a pesquisadora esteja sensibilizada para com os acontecimentos ao seu redor para que, ao registrá-los, expresse respeito. Esta descrição se dará no diário de campo, que serve de memória dos fatos mais marcantes presenciados na escola.

Triviños (1987) considera que as observações e as reflexões são descritas a partir das expressões verbais e as ações dos sujeitos, seguidas de um comentário crítico. Corroborando com o autor, Bogdan e Biklen (1994) dividem as notas de campo em dois momentos: o primeiro, como sendo da descrição dos fatos, no qual o pesquisador pode detalhar as imagens, as pessoas, as ações e os diálogos; o segundo se caracteriza pelas reflexões e impressões que ele pode emitir.

De acordo com Biklen e Bogdan (1994), a entrevista não se baseia em regras que possam ser aplicadas constantemente a todas as situações vivenciadas. Os autores revelam como importante a necessidade de ouvir cuidadosamente e escutar cada palavra como se ela fosse potencialmente desvendar o mistério e o modo de cada sujeito olhar para o mundo. Outro fator relevante é o de fazer perguntas não com o intuito de desafiar, mas sim de clarificar. O processo de entrevista requer flexibilidade entre pesquisador e entrevistado, possibilitando a análise do roteiro elaborado previamente e a ampliação do conteúdo das respostas.

A coleta das informações através de entrevistas foi realizada por meio de gravação das conversas individuais com os participantes, as quais foram transcritas e entregues aos participantes para que eles conferissem o seu conteúdo e realizassem alterações, caso fosse necessário. “Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 8).

Por fim, a análise de documentos foi realizada de maneira complementar. Os Projetos Políticos Pedagógicos e os documentos que embasam o PME foram retomados e analisados, assim como os Regimentos Escolares, no que tange aos Princípios de Convivência, e outros documentos que foram relevantes para a

investigação, como planos de ensino, unidades didáticas, planos de aula e outros materiais produzidos pelos colaboradores. Após a obtenção dos dados, estes foram analisados por intermédio de uma leitura exaustiva de todo o material produzido, diários de campo, registro das observações, transcrições das entrevistas e os documentos elegidos para a análise.

Cabe ressaltar que o processo de análise das informações inicia já mesmo no trabalho de campo, com o registro das primeiras impressões, e não finda mesmo após a devolução dos colaboradores. Como Wittizorecki (2009) indica, trata-se de um trabalho circular, caracterizado por um intenso ir e vir às informações obtidas no campo e aos referenciais teóricos.

4.5 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Após a obtenção das informações, estas foram analisadas de acordo com uma série de procedimentos. Primeiramente, foi realizada uma leitura exaustiva de todo o material produzido, tais como, os diários de campo, os registros das observações, as transcrições das entrevistas e os documentos elegidos para a análise. Este movimento serviu para se ter contato com o todo do trabalho e com as informações produzidas.

O passo seguinte foi identificar pequenos trechos do material produzido no campo com a finalidade de destacar unidades de significado do trabalho, ou seja, unidades de assunto de um determinado tema. Essas unidades de significado, após terem sido identificadas, foram classificadas e agrupadas de acordo com a proximidade dos temas, constituindo quatro categorias de análise: a disputa territorial entre os PEFI e os monitores, os significados do PME para os PEFI, a integração entre práticas e saberes, e o surgimento do PNME.

O período de trabalho de campo teve duração de 5 meses, realizado nos meses de setembro a dezembro de 2016 e durante o mês de maio de 2017. As entrevistas geraram 4 horas de transcrição, que foram transformadas em 300 unidades de significados. As observações e registros em diário produziram 35 notas de campo.

Após agrupar as unidades de significado em categorias de análise, o passo seguinte foi a triangulação dos dados com vistas a poder produzir informações que permitiram compreender o fenômeno. Esta triangulação foi realizada a partir do

diálogo entre o conhecimento produzido no trabalho de campo, a produção teórica já existente e as interpretações da pesquisadora.

4.6 CUIDADOS ÉTICOS

Os aspectos éticos que foram observados neste estudo são aqueles preconizados pela Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que dizem respeito à pesquisa envolvendo seres humanos. A realização desta pesquisa contou com os seguintes cuidados éticos:

- a) Autorização das escolas através da assinatura do Termo de Consentimento Institucional;
- b) Negociação de acesso diretamente com os professores de Educação Física das escolas com apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que garante possibilidade permanente de desistência do estudo a qualquer momento;
- c) Substituição dos nomes verdadeiros dos professores e das escolas por nomes fictícios para preservar as suas identidades;
- d) Devolução das entrevistas para os colaboradores para avaliarem o conteúdo e fazerem algum reparo caso julguem necessário;
- e) Cuidado nas descrições e interpretações que possam gerar prejuízo moral às instituições e aos colaboradores;
- f) Compromisso com a divulgação dos resultados encontrados a todos os envolvidos durante a pesquisa.

5 CAPÍTULOS DE ANÁLISE

Esta dissertação tem por objetivo compreender quais são os efeitos do PME na organização do tempo e dos espaços escolares na perspectiva dos PEFI. Para cumprir com o que se propõe esta pesquisa, iniciei o processo analítico procurando identificar por onde transitavam os colaboradores deste estudo. Desta forma, foi possível realizar a escrita de quatro capítulos por meio da análise das informações obtidas, fragmentados apenas para facilitar a compreensão da escrita, visto que o fenômeno estudado se apresenta de forma indissociável no que se refere aos elementos principais identificados na organização do tempo e espaços escolares pela ótica dos PEFI.

O primeiro capítulo de análise intitulado, “Os materiais são do PME, mas o PME não é da escola? Então, os materiais são da escola ou do PME”, centrou-se na identificação dos tempos e espaços escolares destinados às aulas de Educação Física e aos atendimentos do PME, partindo das falas dos PEFI nas entrevistas e das observações das rotinas do cotidiano escolar. Assim, percebi a existência de disputas internas e de acordos estabelecidos pela administração para que o funcionamento das atividades transcorresse normalmente. Na intenção de buscar respostas para estas situações que presenciei no campo, apoio-me nos estudos de Hargreaves (2005).

Em seguida, parto para a interpretação dos significados que os PEFI atribuem ao PME no capítulo denominado de: “Uma hora a gente junta e na outra a gente separa: desafios e possibilidades na implementação do PME”. Organizei o texto nesta ordem por entender que a estrutura física, bem como a organização do trabalho docente, é fundamental na minha interpretação e, também, na construção de uma escola de Educação (em Tempo) Integral, o que pode interferir nas narrativas dos professores em relação às suas percepções sobre o Programa. Para aproximar a realidade vivida no campo de pesquisa do referencial teórico elencado para este estudo, perspectivei, neste capítulo, encontrar conexões entre as finalidades descritas nos documentos orientadores do PME, elaborados pelo MEC, e as percepções dos PEFI sobre os objetivos do Programa.

O terceiro capítulo de análise apresenta como título: “Quem são e o que fazem aqui essas pessoas”: as (des) articulações entre práticas e saberes, este, concentrou-se na integração entre as práticas pedagógicas e os saberes da

comunidade, ou seja, na aproximação entre os PEFI e os monitores do PME. Busquei entender como e quando ocorre o diálogo entre estes sujeitos e seus papéis dentro da cultura escolar a partir da perspectiva da micropolítica da vida escolar (BALL, 1987) e da rotinização do trabalho docente (TARDIF; LESSARD, 2011).

Por fim, me encontro, enquanto pesquisadora, no meio de uma transição entre o PME anterior e o Programa Mais Educação (PNME). Sendo assim, vi a necessidade de incluir nos meus capítulos de análise uma interpretação dos textos publicados até o presente momento no que diz respeito ao Novo Programa. Portanto, no último capítulo desta dissertação: “Do PME anterior para o “NOVO” PME: por onde andam os conceitos de Educação Integral?”, tratei de realizar um paralelo entre o PME anterior e o PNME, tecendo um olhar crítico aos textos produzidos pela política. Com esta intenção, procurei compreender este novo cenário que se apresenta para a interpretação dos atores da escola, apoiada no Ciclo de Políticas de Mainardes (2006).

5.1 OS MATERIAIS SÃO DO PME, MAS O PME NÃO É DA ESCOLA? ENTÃO, OS MATERIAIS SÃO DA ESCOLA OU DO PME?

Neste capítulo, pretendo descrever alguns casos que ilustram atitudes segregadoras perpetuadas na escola e que envolvem, de alguma maneira, o PME. Estas atitudes a que me refiro representam as posições diferentes que os sujeitos ocupam na escola e, também, os papéis de cada um dentro daquela cultura.

Em uma das minhas idas ao campo, ao chegar na escola no horário do meio dia, percebi um silêncio irreconhecível. Logo, imaginei que os alunos do PME não estavam na escola. Na sala dos professores, encontrei dois professores dormindo e a minha colaboradora mexendo no celular. Ela comentou que “graças a Deus”, os alunos do PME não estavam e que havia acabado de “correr” com umicineiro de capoeira que estava perdido por ali.

Para Nadir, o horário do almoço e posterior descanso para repor as energias havia sido prejudicado pela presença do PME. A respeito deste fato, ela fez o comentário a seguir: *“Só o que me falta, me aparece esse aí, faz uns dois meses que não vejo, e quer vim fazer barulho aqui, cadê CREF? Tem que normatizar um pouco as coisas”* (D.C., 29.11.2016).

No trecho da entrevista acima, a colaboradora expressa a sua indignação

com o barulho que a impede de relaxar e a falta de continuidade nas oficinas. O horário de almoço é, sem dúvida alguma, um dos pontos críticos a serem melhorados nas rotinas do Programa. Na escola Mar, as atividades do turno da manhã iniciam às 10h. Às 11h15, os alunos do PME, em média um número de 60, almoçam no refeitório junto com os alunos do currículo, enquanto os alunos da área almoçam às 11h30 quando bate o sinal de saída. Ao tocar o sinal de saída, os alunos da área descem correndo pelos corredores, escadas e corrimões, pra aguardar entre tapas e pontapés, em uma fila gigantesca para entrar no refeitório. Para acalmar os alunos e tentar organizar a fila é necessário que os professores que permanecem na escola no intervalo venham contornar as situações de conflito.

Essas demandas que vieram junto com o Programa deixam os professores descontentes, pois, conforme a professora Nadir, ela permanece na escola no horário de almoço porque não há restaurantes próximos à escola e, assim, acaba tendo que lidar com as brigas dos alunos. Além disso, ela conta que nas quartas-feiras se torna impossível descansar, pois os alunos do PME têm oficina de banda e o som dos instrumentos é muito alto, o que prejudica o seu momento de relaxamento após uma manhã intensa de trabalho.

Outro fator que perturba e afeta o trabalho docente de Nadir está relacionado à divisão ou ao compartilhamento dos espaços escolares. Quando questionei a professora a respeito dos espaços utilizados pelo PME, ela respondeu o que segue:

“Assim, a gente acabou com o PME também... na possibilidade de usar o espaço físico, eu vou fazer o que eu quero. Por exemplo, tinha jogos no chão. Aí os nossos jogos a gente guarda numa caixa para usar na sala de aula ou em evento, dia de chuva ou outro professor solicita. Daí às 11h30 era outros jogos que era do PME, daí vem o contraponto com as minhas aulas, quer dizer... pode tudo e daí quando eu vou exigir alguma coisa de organização... como é que a criança vai entender, uma hora pode qualquer coisa e na outra tu tá exigindo demais. Tem que ter um comum acordo, né. Tem que ter uma fala única... que falta ter no início do ano. O que que a gente quer... se são as mesmas crianças que a gente tá formando. Até que ponto, o que que ela pode fazer e em que horário ela pode fazer. O que que não pode vir de contratempo. A mesma coisa que eu ensinar na Biologia uma coisa errada e não, agora não é Biologia agora tu pensa o que tu quiser, não dá. Tem que ter um rumo pra coisas acontecerem” (Entrevista professora Nadir).

O trecho da entrevista supracitado explicita que o compartilhamento dos espaços entre os professores de EFI e os monitores do PME já foi motivo de

desacordos, mas que, aparentemente, foram feitas algumas combinações internas para organizar melhor as rotinas. Estas situações podem ser amenizadas a partir da criação de uma cultura de colaboração, a qual foi identificada por Hargreaves (2005) em algumas formas existentes dentro da escola. O autor identificou diferentes formas de colaboração entre as comunidades de ensino em que pesquisou, as quais ele chamou de cultura de colaboração, colegialidade artificial, e balcanização.

Percebo que a colaboração entre professores e monitores do PME na escola Mar, se aproxima do que Hargreaves (2005) descreve como “colegialidade artificial”, na qual professores colaboram simplesmente por colaborar, ficando restritos a um conjunto de procedimentos formais e burocráticos que se destinam a aumentar a importância dada ao planejamento em grupo e consulta entre colegas. A colegialidade ou colaboração artificial é regulada administrativamente, ou seja, não surge espontaneamente nem por vontade dos professores, ela é imposta pela parte administrativa.

Sobre o uso dos espaços pelo PME, a professora argumenta:

“Melhorou muito... porque antes era assim... qualquer coisa era fora da aula mesmo no horário de aula, no contraturno eu dividia o espaço... vem cá, mas quem são os meus alunos? Aonde tá o meu espaço e onde é que eu vou trabalhar? Aí eu já consegui reduzir isso, muito. Então não existe mais a possibilidade de eu tá dando a minha aula e o PME tá circulando por aí com material e... eu acabei com isso, eu e a outra professora de EFI, acabamos com isso. Hoje, os alunos que descem têm que estar junto com os professores ou os professores nos solicitando um espaço para usar. “Posso usar, não vou atrapalhar?” Nós somos três professores que divide áreas aqui e aí quando vem um outro professor tem que tá muito bem relacionado pra gente permitir, pra que seja uma coisa organizada. Não seja uma coisa, simplesmente, eu também vou” (Entrevista professora Nadir).

A colaboradora Nadir percebe que a relação entre ela e os monitores quanto ao uso dos espaços já melhorou, porém foi necessário uma “colaboração fixa de tempos e espaços” (Hargreaves, 2005) determinada pela administração para que ocorresse o uso compartilhado. Neste sentido, a colegialidade artificial se manifesta sob uma perspectiva micropolítica, pois é algo estruturado pela administração, o que provoca a substituição de formas mais evoluídas e espontâneas de colaboração entre professores por formas de colegialidade controladas administrativamente e simuladas de maneira segura.

Talvez, a definição dos espaços e do uso dos materiais de Educação Física

de uma forma colaborativa, não seja exatamente o que prevalece nas decisões, mas a hierarquização entre os sujeitos e as relações de poder que determinam e interferem nos acordos estabelecidos.

A seguir, apresento a descrição de Nadir a respeito dos espaços físicos da escola Mar destinados às aulas de EFI:

“Eles são destinados assim... a gente tem um espaço físico bem grande e áreas... tem o futebol de campo lá, tem a entrada da escola que eu digo que é uma pista de atletismo que a gente tem 7 raias, dividindo a gente trabalha, tem o anfiteatro ali... quando a gente faz alguma apresentação ou quando se quer trabalhar algumas habilidades ou trabalho em círculo a gente usa lá. A quadra de vôlei adaptada ali fora e a quadra de areia ali também. Dentro do ginásio tem o basquete, duas quadras de badminton marcadas, temos duas de vôlei, o futebol e, ah... aí a gente tem as alternativas, a área coberta que possibilita outras atividades... ou tá muito quente ou tá chovendo, depois aqui, o auditório também tem uma parte lá atrás que também dá para usar e a parte verde, de árvores, embaixo de árvores. Poderia se ter muito mais, no sentido de ter relação com coisas naturais, por exemplo... praça com tronco de árvore, praça da juventude, equipamento para adolescente, esses aparelhos de ginástica de rua, então, espaço tem” (Entrevista professora Nadir).

Quando questionei a colaboradora Nadir sobre espaços destinados aos atendimentos do PME, ela respondeu:

“Eles têm uma sala, eles usam o auditório que tem um tatame pro judô, eles usam uma vez por semana a banda... tem aula, mas é cedido pra eles. Quarta-feira às 11h até às 14h eles usam o ginásio, depois eles usam o espaço físico no intervalo das aulas. Aí que eu acho que fica um pouco... que nos dificulta depois pra dar aula, nos dificulta porque eles acham que essa dinâmica é a uma aula de EFI e não é, no sentido assim, o objetivo. E eles usam o refeitório, fazem as integrações e alimentações ali” (Entrevista professora Nadir).

Compreendo que a escola Mar apresenta uma estrutura física grande, onde há espaço suficiente para adequar os atendimentos do PME. Porém, ainda faltam formas de colaboração imprevisíveis e espontâneas, fomentadas por dinâmicas culturais dos próprios professores. O que se pode desconfiar é que as combinações feitas pelos sujeitos da escola se baseiam em sistemas de colaboração artificial no plano burocrático e controladas administrativamente (HARGREAVES, 2005).

O colaborador Marcelo fala dos espaços da escola Mar. Para ele, existem muitos espaços, os quais procura explorar bastante com os alunos. Com relação ao

espaços destinados ao PME, ele diz não ter choque entre as aulas.

“E os espaços? Aqui é bom, tem muito espaço, tem o ginásio, tem muito espaço externo, tem o campo, tem degraus, tem murinhos que eu uso bastante, tem o auditório com tatame. Pra mim, assim, é muito bom, acho que comparado com outras escolas é... E os espaços do PME? São os mesmos né, mas não existe choque” (Entrevista professor Marcelo).

Um dos aspectos que marcam a presença do PME nas escolas é a possibilidade de aquisição de materiais esportivos pelo Programa. Porém, esta utilização do material do PME pelos professores de EFI é algo que acontece somente após o consentimento do coordenador do PME. O professor Marcelo conseguiu estabelecer uma relação de “colegialidade artificial” com a coordenadora do PME por ela ser da área de EFI:

“É muito tranquila. Eu me relaciono mais com a coordenadora, né, com a Vivi, com os monitores, muito pouco, porque raramente bate com uma aula minha, muito pouco converso, na verdade. Alguma coisa com o de capoeira, mas quase não tem. Com a Vivi eu converso bastante, assim, sobre materiais, sobre o uso dos espaços, então, é mais com ela mesmo. Eu uso os tatames que são do PME e quando ela vai encomendar material ela vem conversar com a gente também... perguntar o que a gente acha” (Entrevista professor Marcelo).

Sobre a situação inversa, ou seja, os professores de EFI emprestarem os materiais para os monitores, Marcelo relata:

“Até já aconteceu da gente emprestar material pra eles, tipo bolas de futsal e vôlei pra eles também, mas aí é uma relação de empréstimo, empresta e devolve, mas não é de uso comum. Deu certo. Ela não tem a chave, por exemplo, eu acho, da sala da EFI. Ela não pode entrar lá e pegar algum material, não é que não pode... a forma como a coisa funciona é assim. Nunca vi ela entrando e pegando material sem conversar com a gente e também eu já combinei com ela o uso meio contínuo, então todos os dias que eu uso o tatame já foi conversado” (Entrevista professor Marcelo).

Sempre na hora do “recreio” do PME, enquanto os alunos dos dois turnos se misturavam e podiam brincar pelo pátio, a monitora Mara e eu ficávamos observando-os de longe e conversando. Em um determinado momento, ela falou sobre inclusão, queixando-se que os professores gostavam muito de debater sobre inclusão, mas eram os que mais excluía. Além disso, Mara me relatou sobre uma

situação recorrente na escola:

“Tu quer ver uma coisa... o aluno de manhã é do professor tal, então naquele horário o professor se refere a ele como sendo “meu aluno” e no turno da tarde ele não é mais... agora ele é aluno do PME. A forma como os professores dizem... “ah, aquele aluno do PME” é segregadora e parece falar de alguém distante e não do mesmo aluno... são duas pessoas diferentes” (D.C., 03.05.2017).

Mara já percebeu esta atitude dos professores da escola em outras situações também. Para a monitora, o PME não é bem visto pelos professores da escola e não é só nesta escola em questão, mas em todas as outras. Mara relatou um fato ocorrido entre o PME e a EFI por causa dos materiais de EFI. Ela e a coordenadora do PME foram chamadas pela diretora da escola e foram acusadas pelo sumiço de umas bolinhas de ping pong. As bolinhas teriam sido entregues aos alunos pela professora de EFI, para que eles jogassem no horário do Programa. Porém, na sala da direção, Mara foi acusada de ter deixado os alunos sozinhos e eles terem sumido com o material.

A monitora atribui este fato à falta de diálogo entre professores e monitores. Para ela, nada disso teria ocorrido se a professora de EFI tivesse avisado a respeito do material, pois, se soubesse, teria recolhido na hora em que saiu do pátio, e concluiu dizendo que “os professores da escola não falam com ela.” Mara foi uma colaboradora decisiva para a minha pesquisa, fornecendo grande quantidade de material empírico durante minhas observações, além de me trazer informações detalhadas.

Não é raro ouvir algum professor de EFI reclamar que o pessoal do PME pegou o seu material e perdeu, estragou ou desorganizou. Na escola Mar, tantas situações como essas aconteceram que foi acordado, entre os professores, que os materiais de EFI e PME ficariam guardados juntos, mas somente os PEFI ficariam com a chave. Estas situações refletem a divisão que existe entre os professores de EFI e os monitores do PME, fazendo com que se constituam grupos distintos dentro da cultura escolar.

A falta de contato com educadores de outras disciplinas, projetos e oficinas, além de dificultar trabalhos interdisciplinares, parece criar, dentro da instituição, uma cultura por grupos distintos, turno regular e contraturno, o que faz com que sejam raras as oportunidades de contato com professores de turnos opostos ou de outras

atividades com quem dividem as turmas. Hargreaves (2005) afirma que em comunidades de ensino é comum que encontremos o que chamou de uma cultura de “balcanização”, isto é, existem grupos distintos que, por vezes, chegam a competir entre si na luta pela ocupação de posições, como o número de aulas semanais e número de professores dentro dos limites da escola. Nadir, em sua fala, refere-se a este fenômeno:

“E eles têm um trabalho a parte que... ‘ah, nós vamos fazer um passeio com o PME, ah, nós vamos fazer um passeio com a escola’. Não é um passeio integrativo, entende. ‘Ah, eu vou com o PME’ É como se fosse um pouco assim...eu vou com a igreja. A igreja, eu sei que é fora da escola, o PME é dentro da escola. Ele fica sempre repartido. Soma no total, mas fica sempre partilhando” (Entrevista professora Nadir).

Para compreendermos a utilização do termo balcanização¹⁷, faz-se necessário explicar a sua origem. O termo tem adquirido um significado que representa o processo de divisão de uma área geográfica, um país ou uma região, em diversas unidades antagônicas, ou seja, em regiões hostis e não cooperativas entre si. Estas unidades se caracterizam pelos confrontos étnicos, nacionais e religiosos.

O termo refere-se à divisão da península Balcânica, anteriormente governada quase que por completo pelo Império Otomano, em diversos estados menores entre 1817 e 1912. Cunhado no início do século XIX, o uso do termo se tornou comum com as consequências imediatas da Primeira Guerra Mundial, sendo mobilizado para referir-se aos numerosos novos Estados que surgiram dos colapsos dos impérios Austro-Húngaro e Russo. Ao fim da Guerra Fria, houve uma nova onda de balcanização após a desintegração da Iugoslávia e a dissolução da União Soviética.

Devido à sua localização geográfica e situação histórica entre o Império Otomano e Habsburgo, os inúmeros estados desta área foram sujeitos a uma frequente manipulação política dos poderes exteriores. Os Balcãs eram constituídos pelos seguintes estados: Albânia, Bósnia Herzegovina, Bulgária, Grécia, República da Macedônia, Romênia, Sérvia e Montenegro. Por vezes, a Eslovênia e o território turco “europeu” são incluídos nos Balcãs.

A diversidade populacional da região, os limites políticos em constante mutação e a severa história de confrontos étnicos, nacionais e religiosos, bem como a disputa pela posse dos territórios, constituem as características que tornam

¹⁷ Maiores informações podem ser obtidas no site <<http://know.net/ciencsocioaishuman/sociologia/balcanizacao>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

relevante o conceito de balcanização e sua possível utilização para interpretar a divisão de grupos distintos dentro da cultura escolar. No fragmento abaixo, a colaboradora Nadir apresenta um exemplo da divisão entre escola e PME:

“Então, fica só assim, se surgir vai a capoeira, se surgir vai a banda, se surgir vai o judô. E aí como eu tenho o projeto de badminton que eu também levo eles pra fora, fica uma coisa... aí, então tu representa a escola e eles representam o quê? O PME. Mas o PME não é da escola, parece assim, que é uma coisa diferente. Aí, quando a gente pensa que... são as mesmas crianças” (Entrevista professora Nadir).

Não posso deixar de relatar a minha surpresa ao descobrir que o termo “balcãs” deriva da palavra turca para montanha, nome fictício que adotei para uma das escolas estudadas. Sendo assim, esta coincidência me incita a refletir sobre os significados que produzi naquele contexto e que me levaram à escolha deste nome.

Para os povos balcãs, a palavra faz referência à cordilheira dos Balcãs, um distante aglomerado de montanhas, próximas umas das outras, mas com formas e tamanhos diferentes, o que explicaria as divergências entre os povos. Neste estudo, a palavra “montanha” referiu-se a algo distante e impenetrável, assim como a cordilheira e os povos balcãs; para mim, a palavra originou-se da distância entre a escola e a comunidade, da distância entre o PEFI e os monitores e coordenadores do PME e da dificuldade de penetrar naquela cultura particular.

Esta escola me fez compreender que na medida em que os espaços físicos são limitados para a demanda do Programa, mais desafios terão os sujeitos para atingir as finalidades do mesmo, e que o fato de ser uma escola pequena, com o número de professores e alunos bem menores do que a escola Mar, não fez com que houvesse, na escola Montanha, uma integração maior entre as práticas.

O colaborador Ronaldo, desde a nossa primeira conversa informal, já deixou transparecer a pouca relação que mantinha com o PME, seja pelo fato de cumprir uma carga horária de apenas 20h, seja pelo pouco espaço-tempo de convívio entre todos os profissionais, seja pela limitação de espaço dentro e no entorno da escola. Na opinião de Ronaldo, os espaços para o PME são precários, “falta muito... salas”.

Quando perguntei a Ronaldo sobre os espaços para as aulas de EFI, ele relatou que,

“com a construção da quadra melhorou muito, só que eles colocaram grades nos ralos, mas elas não estão chumbadas, falta vir... eu vou

dar aula... tenho que procurar onde estão as grades que eles jogam e fica um buraco aberto, é um risco. As goleiras a gente não pode colocar rede porque tira, até pode... botar e se roubar, não vai botar outra... porque se não puser, nunca vai usar. Eles quebram a tabela de basquete, se penduram, entortam... se tivesse escola aberta e orientasse... um dia roubaram a tabela, e eu falei: "o quê que um cara desse vai fazer com uma tabela no quintal de casa". É muito mais legal tá aqui, se ele puder usar aqui. Ali tem uns barrancos, precisa de alguma contenção porque toda a vez que chove, entra água e o barro atravessa em cima da quadra, então fica super sujona. Os fios que descem do cano, quando já aparece o fio, se ninguém mexer não tem problema, se alguém tentar cortar pode ser que dê problema, acidente. São pequenos detalhes, mas melhorou muito. Tem sombra" (Entrevista professor Ronaldo).

O fragmento anterior demonstra as diversas situações em que ocorre a depredação da quadra poliesportiva. Ronaldo acredita que os espaços da escola Montanha deveriam ser abertos à comunidade para serem mais preservados por todos. No trecho que segue, Ronaldo complementa a sua fala destacando a falta de espaços na escola e de espaços de lazer na comunidade.

"Os espaços aqui é uma grande... dificuldade, melhorou muito da primeira etapa que eu vim pra cá a anos atrás, agora tem quadra. O que eu sinto de dificuldade aqui é não ter uma escola aberta. O que que acontece, querendo ou não querendo, é o quintal do pessoal que mora aqui em volta e não tem segurança na escola... é a melhor coisa que tem porque eles criam vínculo com a escola. Só tem que arrumar alguém pra ficar e ninguém quer ficar" (Entrevista professor Ronaldo).

O PME trazia em seu escopo três focos de intervenção: ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, aumentar o espaço utilizado para a educação – com a utilização de ambientes da comunidade e do bairro, provocando uma aproximação entre saberes escolares e saberes da comunidade – e trazer mais atores sociais para dentro das escolas.

Entendo que a ampliação do território educativo foi uma tentativa e também, uma necessidade da escola Montanha. Esta alternativa foi organizada pela falta de espaço interno e não pela vontade de aproximar comunidade e saberes. Esta experiência da escola não foi bem sucedida na medida em que a escola não dispunha de mais pessoas para acompanhar os alunos até a praça quando a coordenadora do PME não podia acompanhá-los.

É possível interpretar que, em relação à presença de mais atores sociais dentro da escola, houve a formação de grupos distintos, o que provocou uma

espécie de *apartheid* em que, de um lado, estão os PEFI defendendo os seus interesses e, de outro, estão os monitores do PME tentando ocupar o seu espaço enquanto educadores comunitários.

A seguir, apresento o quadro ilustrativo com a descrição dos espaços físicos das duas escolas, de acordo com os registros do sistema PDDEinterativo.

Quadro 8 – Descrição dos espaços físicos das escolas estudadas

ESPAÇOS	
EMEF MONTANHA	EMEF MAR
Banheiro dentro do prédio	Área verde
Biblioteca	Auditório
Cozinha	Banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida
Laboratório de informática	Banheiro dentro do prédio
Parque infantil	Cozinha
Pátio coberto	Despensa
Quadra de esportes coberta	Laboratório de ciências
Sala de diretoria	Laboratório de informática
Sala de professores	Parque infantil
Sala de recursos multifuncionais	Pátio coberto
	Pátio descoberto
	Quadra de esportes coberta
	Quadra de esportes descoberta
	Sala de diretoria
	Sala de professores
	Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE)
	Sala de secretaria
	Refeitório

Fonte: PDDEInterativo – SMED 2016

5.2 UMA HORA A GENTE JUNTA E NA OUTRA A GENTE SEPARA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DO PME

O tempo que permaneci no campo deixou claro para mim a ausência de diálogo entre os atores das escolas sobre os pressupostos políticos e filosóficos que embasam o PPP das duas escolas estudadas. No entanto, nas entrevistas e observações que realizei com os professores de EFI, pude identificar parte das suas crenças e ideologias, bem como as suas concepções de escola e de educar. Neste capítulo, faço uma discussão entre as diferentes concepções que circulam dentro de uma mesma escola na tentativa de estabelecer alguma conexão com as premissas

do PME.

Conforme Cavaliere (2014), a sociedade contemporânea provocou uma mudança de expectativa quanto à carga de responsabilidade da escola, que teria se ampliado significativamente. 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. Tudo isso seria parte da justificativa para a ampliação da jornada, tendo em vista a crescente demanda para a escola, e confirmaria o que vem sendo chamado de Educação Integral.

O professor Ronaldo acredita no papel assistencialista do PME, não de uma maneira contrária, mas defendendo a necessidade daquelas famílias em dar um pouco mais de cuidado e segurança para seus filhos. Mesmo sem ter lido nenhum dos referenciais teóricos sobre o PME, Ronaldo compreende que o Programa tem este caráter reparador, ou seja, que uma sociedade como a nossa, com altos índices de desigualdade social, necessita de políticas públicas distributivas e reparadoras. Quando questionado sobre a importância do PME na escola, ele responde:

“O PME complementa, além de complementar com alguns cursos, tem uma importância fundamental porque, por exemplo, eu tenho a maior dificuldade porque a minha filha no turno contrário do estudo dela, ela fica em casa. É um apartamento seguro, num bairro legal, mas imagina uma mãe daqui que tem que trabalhar o dia inteiro. A criança sai da escola e fica solta na rua, então o PME adia o momento que ela vai sair, ela sai daqui às 3h da tarde” (Entrevista professor Ronaldo).

Para o professor, o Programa, além do caráter complementar, tem o papel de proteger os alunos de possíveis situações de risco. O duplo papel da escola contemporânea de educar e proteger está presente nos cadernos da Série Mais Educação, em que, como pretensão, é lançado o duplo desafio de educar e proteger no contexto de uma Educação Integral em Tempo Integral (BRASIL, 2009a).

Ronaldo apresenta em sua fala uma relação entre os fatores de proteção social e de prevenção à violência contra crianças e adolescentes quando atribui ao Programa o caráter protetivo e preventivo. No entanto, não atribui ao PME o fato de demarcar em seus documentos que a Educação Integral e em Tempo Integral induzida pelo Programa se empenha na formação integral do indivíduo em seus

aspectos cognitivos, culturais, éticos, estéticos e políticos.

Cavaliere (2014) afirma que o entendimento de que se espera mais da escola do que proteção e cuidado com crianças e adolescentes alerta para aquilo que nela é sua função típica, conduz a que se encare a solução político-organizacional da escola de tempo integral que vem se generalizando no país.

A ampliação da jornada escolar pela anexação de um turno adicional ou um “contraturno”, entendido como “complementar”, fundamentalmente distinto do tempo regular e destinado a apenas alguns alunos, pode ser um passo em falso na busca da melhoria da qualidade da educação brasileira (CAVALIERE, 2014, p. 1212) [grifo do autor].

Quando do seu lançamento, em 2008, as matérias veiculadas e os documentos lançados pelo MEC caracterizavam as atividades do Programa como “complementares” sendo que, tais atividades serviriam para reduzir a evasão, reprovação e distorção idade-série, o que denotava uma visão reduzida, auxiliar ao PME. O próprio PME foi reconfigurando o seu discurso inicial de uma ação complementar (BRASIL, 2007) no espaço escolar para uma política de indução da Educação Integral (BRASIL, 2009b), em Tempo Integral, buscando subverter as barreiras dos tempos e espaços rígidos do contexto escolar; reconfigurando, portanto, o propósito primeiro de ser uma ação no contraturno para fomentar uma proposta de Educação Integral que impacte a organização curricular de toda a escola.

Conforme sinalizava o PME, pretendia-se conquistar “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” (BRASIL, 2009b, p. 19). No entanto, para Ronaldo, o mais importante é que os alunos permaneçam por mais tempo no ambiente escolar,

“Eu acho assim, pra mim, que é mais importante é o tempo ampliado, se eles ficarem aqui batendo figurinha é melhor do que tá fora. Agora, afora isso, oferece ééé dança, dança folclórica, pintura, lá dentro eles fazem, o xadrez que tava tendo... esse negócio de ter uma parceria. Esse projeto que tiver, poder... tava tendo uma parceria. Amanhã... não sei se tem uma parceria com a Informática no PME. E se não tem, deveria ter. Seria legal ter pra oferecer porque a escola tá aqui, a estrutura tá” (Entrevista professor Ronaldo).

O relato anterior deixa clara a pouca aproximação do professor com as rotinas

do PME. Talvez o fato de Ronaldo trabalhar apenas 20h semanais na escola Montanha dificulte ainda mais o seu contato com a coordenadora do PME e com os monitores. Perguntei se ele sabia que o oficinheiro Jeison cursou 5 semestres de EFI. Ronaldo respondeu que não sabia e rebateu perguntando se o Jeison tinha estudado na escola Montanha, se era daqui da escola, reafirmando que eles nunca haviam conversado anteriormente,

“Não sabia que o Jeison trabalha com Futsal. Ele trabalha com futsal, eu não tava sabendo. Eu acredito que haja sim, porque a gente trabalha com jogos pré-desportivos, jogos recreativos e entra aí um jogo muito parecido com o Futsal, parecido com o Voleibol e... se ele trabalha mais a fundo isso... há uma correlação, não é?” (Entrevista professor Ronaldo).

Ronaldo comenta que pode existir uma correlação entre os saberes da EFI com os saberes da oficina de Futsal ministrada por Jeison. Ele também reconhece a importância de se oportunizar a oficina de dança na escola, pois acredita que será melhor aprofundada como atividade do PME, enquanto que nas aulas de EFI seria apenas uma vivência ou uma noção básica da dança.

“Esse negócio de dança também eu acho muito acertado, que luta e dança tem que sair da EFI pra ter coisas próprias, porque é muito específico. A pessoa quando é boa de dança tem que ser boa de dança. Na EFI, tem noções, mas é uma coisa muito básica” (Entrevista professor Ronaldo).

Com uma visão mais ampla do que é Educação Integral, o professor Marcelo percebe no PME “formas de Educação Integral”, conseguindo atribuir um sentido naquilo que ele mesmo não sabe muito bem o que é, mas que de alguma maneira, completa a formação dos sujeitos.

“Ah! eu tenho pouca vivência assim, sabe. Eu vejo que é um espaço que eles, primeiro, ocupam o contraturno. É, sei lá, uma das formas de Educação Integral. Tem essa... esse ponto eu acho que é positivo e eu vejo que funciona porque acaba pegando mais os interessados assim, lida com os que têm interesse naquela coisa, então acaba sendo legal pra quem faz e as oficinas tu vê que funciona, sabe!” (Entrevista professor Marcelo).

No seu entendimento, o tempo ampliado é para ocupar o contraturno, mas ele também interpreta este tempo a mais como uma das formas de completar a formação dos alunos. Talvez Marcelo consiga perceber as oficinas do PME que

envolvem as práticas corporais como auxiliares ou complementares às suas aulas. Perguntei se ele ensinava lutas nas suas aulas de EFI e ele respondeu que trabalhava lutas de uma forma geral, por exemplo, *“luta de dominação, luta de impacto, luta de desequilíbrio, daí, o judô é só uma partezinha da coisa, assim. Daí na outra aula, eu já mudo o tipo de luta e já faço outra coisa”* (Entrevista professor Marcelo). Questionei o professor se existem comparações entre os dois, professor de EFI e monitor de Judô, ao que ele me respondeu que:

“Quando a gente tá ali, eles comparam... “ah, lá o professor ensinou assim”... geralmente eu peço para eles me mostrarem como o professor ensinou, então, eu também aprendo um pouco porque eu sei que o professor de judô do PME provavelmente sabe muito mais de judô do que eu. Então eu aprendo com ele, mediado pelos alunos. Daí eu pergunto para os alunos como ele ensina pra eu aprender também. Nos jogos, brincadeiras, eu também aprendo com o PME, mesmo indiretamente. Eu sempre abro pra eles, vamos fazer assim, mas de que outro jeito dá pra fazer, e aí eles trazem, muitas vezes, experiências do PME sobre outras possibilidades” (Entrevista professor Marcelo).

Sobre a capoeira, Marcelo relata que a trabalha em suas aulas, mas também afirma não ter condições de dar o mesmo aprofundamento no conteúdo do que o monitor do PME.

“É interessante assim, e ali tu consegue trabalhar com algumas coisas que no currículo nem sempre rola, capoeira, a banda. Como vem pessoas que têm especialidade naquilo ali, então acaba tendo... Não sei como é a formação deles, não é uma formação acadêmica, é uma formação cultural, mas tem, né. O cara da banda, por exemplo, ele tem que saber de música. Então, por exemplo, eu até trabalho capoeira com eles, mas não sou capoeirista, não tenho conhecimento da capoeira. Então é bem... é um outro nível de aprofundamento daquele conteúdo” (Entrevista professor Marcelo).

O trecho da entrevista de Marcelo corrobora com o pensamento de Ronaldo no sentido do PME promover um aprofundamento nas práticas corporais pouco trabalhadas nas aulas de EFI. Nestas escolas, as oficinas de Judô, Capoeira, Dança e Futsal são, para eles, complementares às suas aulas e melhor aproveitadas no contraturno. Neste sentido, compreendo que há, por parte destes dois professores, uma relação de diálogo entre os saberes escolares e os saberes comunitários. Cabe ressaltar que esta aproximação entre saberes sugerida nas falas dos dois professores acontece durante o processo, ou seja, é o resultado do trabalho em

evolução, não é algo pensado e planejado para que aconteça. Porém, mesmo sem que haja a intencionalidade entre as duas partes, ocorre a integração entre as vivências comunitárias, os saberes da cultura local com os saberes escolares.

A escola desempenha um papel fundamental no processo de construção e de difusão do conhecimento e, para tanto, deve estimular a existência de um espaço de diálogo entre os diferentes saberes, as experiências comunitárias e os saberes sistematizados historicamente pela sociedade em campos de conhecimento; nessa posição, faz-se possível a elaboração novas abordagens e seleção de conteúdos dentre estes dois caminhos (BRASIL, 2009b).

Toda escola está situada em uma comunidade com especificidades culturais, saberes, valores, práticas e crenças – o desafio é reconhecer a legitimidade das condições culturais da comunidade para estimular o diálogo constante com outras culturas. A educação é um dos ambientes da cultura marcada pela reconstrução de conhecimentos, tecnologias, saberes e práticas. Não importa a área de formação dos professores, seus trabalhos se realizam em territórios culturais nos quais os estudantes estão situados (BRASIL, 2009b, p. 33).

A colaboradora Nadir defende uma ação para que as crianças estejam “assistidas”, mas chama a atenção para o sentido deste tempo ampliado. No ponto de vista de Nadir, este tempo é muito mais significativo se houver uma organização diferente, que envolva mais profissionais dentro da escola, bem como mais espaços da cidade. Nadir expressa a sua visão de uma escola com finalidades que vão além de um Programa como um dispositivo compensatório.

“Agregar isso pra ter essas crianças aqui, assistidas mesmo. Um projeto que garanta uma visão ampla, não entre aspas “assistidas”, não é isso que a gente quer. A gente quer ter um perfil de crianças que sejam críticas, saibam pra quê que serve isso e porque que eles estão aqui e não, simplesmente, porque a mãe não pode tá com eles ou tá trabalhando ou tendo dificuldades financeiras, enfim. Acho que não é isso... por isso que eu acho que tem importância. Eles podem ficar aqui o tempo integral, né, com atividade que... se fosse agregado à EFI, aos projetos e ao PME, a gente atenderia muito mais” (Entrevista professora Nadir).

Nadir aponta para uma questão importante. Além de uma visão assistencialista do PME, ela sugere a integração entre a EFI, os projetos que a escola oferece e o PME. Neste sentido, a professora apresenta outras das finalidades do Programa: a resignificação dos tempos e espaços e a ampliação do

território educativo. A visão ampla na qual a professora se apoia recai sobre o conceito de integralidade, ou seja, que possa superar termos como “atividades complementares” e “atividades extraclasse” e aponte para uma mudança no ambiente escolar. A professora acredita na possibilidade de ampliar o projeto para além dos muros da escola.

“Fazer um trabalho aqui no bairro todo, né. Fazer esta dinâmica funcionar... ela funciona entre os profes de EFI, às vezes um outro professor vem aqui e quer fazer um trabalho, precisa fazer um evento, a gente agrega, a gente faz. Isso agiliza, rapidamente, mas poderia ter polo de várias coisas aqui no bairro, mas isso tem que ser uma coisa que a direção aqui pensa, a outra direção também e a outra... Então fica uma coisa entre status de uma ou de outra. Por que eu acho que a escola, ela é polo social, assim, não tem um outro local pras crianças que estão de férias. Elas podem tá de férias, mas não saem daqui de dentro. Tu pode mandar embora, mas elas tão aqui dentro. Ah, não tem mais aula, mas eles tão aqui dentro. Não tem um outro vínculo” (Entrevista professora Nadir).

A professora Nadir demonstra em seu relato uma visão ampliada de educação que corrobora com a concepção de Educação Integral e em Tempo Integral proposta no PME no sentido de buscar parcerias com outras escolas do bairro e com outros projetos do município, ampliando, assim, o território educativo. Para ela, a escola deveria oferecer mais espaços educadores fora, ocupando outros espaços em parceria com as escolas próximas, configurando um trabalho em rede. “Dessa forma, uma proposta de Educação Integral demanda a articulação de um conjunto de atores sociais e de programas para oferecer uma diversidade de oportunidades garantindo desenvolvimento integral de crianças e adolescentes” (BRASIL, 2009a).

Sobre o comportamento dos alunos que frequentam o PME, Nadir relata que,

“os alunos que frequentam o Programa valorizam mais a escola porque, como eu disse, a escola aqui é um centro social, então quanto maior as vivências que eles tiverem aqui, corporalmente, em diferentes áreas, só tem a somar, porque todas as situações agregam disciplina, uma orientação, um comportamento, uma atitude positiva, valorizar a individualidade, qualificar mais aquele que não tem autoestima, não tem autoimagem, ver quais são as dificuldades da família, por que que não tá rendendo em algumas matérias e se tem dificuldade com outros professores. Então a gente vai vendo pra onde a gente pode capacitar melhor eles pra eles serem autônomos pra quaisquer situações no futuro” (Entrevista professora Nadir).

Ao final do trecho supracitado, a professora denota um sentido de

emancipação como finalidade da educação. Pérez Gómez (1998) explica que na escola, como em qualquer outra instituição social, existem espaços de relativa autonomia que podem ser usados para desequilibrar a tendência reprodutora, uma vez que o processo de socialização envolve um complexo movimento de negociação em que as reações e resistências de professores e alunos podem chegar a provocar a recusa e ineficiência das tendências reprodutoras da escola.

A escola, concebida instituição socializadora das novas gerações, cumpre uma função puramente conservadora: “garantir a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência da sociedade” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 14). O autor afirma que a escola tem a função de socialização e humanização do homem, no sentido de prepará-lo para o mundo do trabalho e para a vida pública.

Com o intuito de formar um cidadão capaz de intervir na vida pública, a escola deve provocar o desenvolvimento de conhecimentos, ideias, atitudes e reflexões que permitam sua incorporação na vida política e social, esferas que requerem “participação ativa e responsável de todos os cidadãos considerados por direito como iguais” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 20). Dito isso, entendo que dentro do contexto escolar se constitui uma função complexa e contraditória, no sentido de que há que se preparar o sujeito para a vida na sociedade, seguindo a tendência lógica de reprodução social, mas também, de transformar aqueles caracteres sociais que provocam o desfavorecimento de alguns grupos. Este processo consagra a escola, segundo o autor, como reprodutora da arbitrariedade cultural, ou seja, como instituição que prepara o aluno para o mundo do trabalho em uma sociedade, cuja esfera econômica induz à submissão, disciplina e à aceitação das diferenças sociais.

A partir das falas dos três professores de EFI sobre as suas percepções em relação ao PME, considero que, no entendimento deles, já ocorreram alguns avanços desde o início da implantação do Programa. Houve, nas duas escolas, uma evolução ao longo do tempo de construção. Diante disso, lembro o que já foi dito sobre as escolas se adaptarem, reinventarem e ressignificarem as políticas da forma como elas conseguem e nas condições que dispõem.

Nadir chama a atenção para a questão da temporalidade quando diz que “são coisas que só o tempo vai amadurecendo”. Portanto, para que se interprete e se execute um programa de governo no chão da escola, há que se dar tempo ao tempo. O tempo de quem elabora uma política com preceitos de reforma e o tempo de quem a executa no contexto complexo da escola pode ser melhor compreendido

pelas diferentes dimensões temporais que os professores e os gestores estabelecem (HARGREAVES, 2005). No fragmento a seguir, Nadir destaca o fator tempo como um aspecto fundamental para avançar na materialização de políticas públicas no ambiente escolar.

“De um e de outro, entre os comentários dos professores, então, a gente consegue agregar e vê... que é realmente essa a linha de conduta que a gente consegue ter um vínculo maior, mais ainda, dependendo da qualificação dos professores que estão no projeto porque a visão do coordenador já melhorou muito. Por que eu diria assim ó, que até então eu achava e acho, no sentido, muita politicagem. Não é uma coisa assim... um programa para a educação, mas em prol de uma política... então... a distância... hoje, a gente já consegue aproximar mais isso. São coisas que só o tempo vai amadurecendo. Até a criança entender que não é uma coisa assim... ah não tem nada... tem muito pras crianças, elas ficam três horas a mais, quer dizer no intervalo do almoço, na verdade elas ficam seis horas a mais. Eles chegam aqui 9h e saem daqui às 3h da tarde, mais o horário da escola” (Entrevista professora Nadir).

Como já foi abordado, a tarefa dos professores é densa, pautada pelo imediatismo e por um tempo marcado pelas relações interpessoais intensas. Os professores executam muitas tarefas em um limite de tempo cronometrado. O tempo cronológico é parte estruturante e fundamental para o trabalho docente. No entanto, a perspectiva das dimensões temporais de Hargreaves (2005) nos ajuda a entender que existe um desencontro entre o tempo dos administradores e o tempo dos professores. Ela permite compreender como as reformas educacionais, no momento de sua implementação, têm gerado resistência entre professores exatamente porque os gestores dos sistemas públicos têm, historicamente, ignorado o conteúdo e a forma do trabalho docente, que inclui saberes, experiências, subjetividades e histórias pessoais e coletivas fora do tempo da racionalidade técnica.

Para os gestores, o tempo é mais objetivo, fixo e público, enquanto para os professores, a tendência é a de um tempo com uma dimensão mais subjetiva, relativa e móvel (HARGREAVES, 2005). Desta forma, é possível interpretar que Nadir se refere aos limites que o pouco tempo de implantação de uma política pode gerar no seu desenvolvimento pelo fato de estabelecer relações temporais pautadas na dimensão fenomenológica. Esta noção do tempo, para o autor, é estabelecida como uma ação humana, tendo uma dimensão que varia de pessoa para pessoa e que é vivida de acordo com as necessidades e os projetos pessoais.

Neste capítulo, procurei responder ao objetivo que buscou compreender como é vista pelos professores a ressignificação dos tempos e espaços escolares, bem como a permanência de alunos no contraturno. Compreendo que uma ampliação da jornada escolar pouco dialogada entre os atores e, ainda, ancorada na ideia de complementação, ocupação do tempo, proteção e cuidado se torna insuficiente frente ao desafio educacional, como também não corresponde aos anseios e expectativas da população.

A proposta de Educação Integral em Tempo Integral, “vista como dispositivo compensatório, dirigido a alguns alunos, tende a assumir caráter provisório, instável, com base em trabalho voluntário ou em parcerias com organizações sociais de variadas matizes” (CAVALIERE, 2014, p. 1205). A minha vivência no campo de pesquisa revelou que os sentidos que são atribuídos pelos professores de Educação Física ao tempo ampliado dos alunos na escola ainda recai sobre a visão assistencialista, compensatória e distante da escola regular.

Em que se pese, pequenos sinais de aproximação na fala dos professores no sentido de complementar as aulas de Educação Física com a presença de outras práticas corporais pouco exploradas por eles ainda constitui uma relação de aproximação casual, acidental e não de uma maneira institucionalizada na escola. Alguns movimentos de disposição, alguns sinais de ressignificação de tempos e espaços escolares, ainda não são compatíveis com os caminhos que referenciavam os documentos do PME anterior na tentativa de promover uma Educação Integral em Tempo Integral.

5.3 “QUEM SÃO E O QUE FAZEM AQUI ESSAS PESSOAS?” AS (DES) ARTICULAÇÕES ENTRE PRÁTICAS E SABERES

Conversar com os professores de EFI sobre as possíveis articulações existentes entre a EFI e o PME me provocava um sentimento de dúvida. Eles reagiram de maneiras distintas ao serem questionados sobre este assunto. O professor Ronaldo foi enfático ao dizer que não tinha nenhuma articulação com o Programa, a professora Nadir relata uma tentativa com o projeto de Badminton, mas que não evoluiu, e o professor Marcelo apresenta uma interpretação mais integradora, quando diz ter aproximações com o PME na oficina de judô e nos recursos materiais para as suas aulas de EFI.

Antes de mais nada, lembro-me bem da minha entrada no campo, na escola Montanha, do sentimento de solidão e de insegurança que vivi enquanto conversava com o professor Ronaldo sobre a minha proposta de estudo. Foi quando explicava os objetivos da pesquisa que ele, impulsivamente, relatou não ter nenhuma aproximação com o PME, dizendo: *“eu chego, dou a minha aula e nem vejo o que acontece no PME”* (D.C., 22.09.2017). Esta fala espontânea de Ronaldo demonstra a pouca ou quase nenhuma interação com o PME. Naquele dia, ao retornar pra casa, eu me questionava se haveria sentido pesquisar nesta escola, onde já na primeira conversa havia percebido uma distância entre as atividades regulares e as atividades do contraturno escolar. Porém, com o tempo fui compreendendo os motivos que levaram o professor Ronaldo a pensar desta forma.

Um dos maiores desafios encontrados pela comunidade da escola Montanha, na qual trabalha Ronaldo, foi a limitação de espaços para desenvolver o Programa. Inicialmente ficou acordado que as oficinas aconteceriam em um corredor, onde não há muito trânsito de pessoas; entretanto, com o tempo, constatou-se que era um local muito frio e ventoso. Portanto, como solução para o problema, foi organizado o espaço da biblioteca escolar para os atendimentos do PME. Com relação a esta situação, Ronaldo expressa a sua opinião:

“Eu acho que aqui tá faltando muito... sala... biblioteca, porque a biblioteca tá sendo usada pelo PME. O Mais Educação é importantíssimo e biblioteca é igualmente importantíssima. Uma escola que não tem uma biblioteca é uma pena, né. E a biblioteca é pequena pra atender o PME e pra própria biblioteca também. Então, os alunos não estão tendo acesso à biblioteca” (Entrevista professor Ronaldo).

Em uma das minhas observações, pude descrever o ambiente da biblioteca que, naquele momento, se transformava na sala do PME. A biblioteca é, realmente, muito pequena; nela foram distribuídas três mesas compridas para acomodar os alunos. Dois quadros brancos estão posicionados nos cantos da sala. Os alunos são separados em dois grupos, os alunos menores e os alunos maiores, que recebem instruções e atividades distintas.

É nestas condições de aprendizagem, em meio a tantas adversidades, que aicineira Caren e o icineiro Jeison vão construído as suas práticas. Caren trabalha com a oficina de Acompanhamento Pedagógico e Jeison é icineiro de Dança e Futsal. São as limitações de espaço, os conflitos internos, o pouco interesse dos

alunos, os diferentes níveis de dificuldade de aprendizagem e a distorção ano/série, que eles precisam administrar, dentro da sala de aula ou da biblioteca. Caren cursou magistério e está fazendo o 1º semestre de Pedagogia; Jeison cursou até o 5º semestre de EFI, teve que interromper os estudos, mas pretende retornar, pois sente falta da formação para atuar com os alunos daquela escola.

A necessidade do PME de utilizar a biblioteca escolar como sua sala restringiu os horários de atendimento da biblioteca para os alunos do turno regular.

“O que algumas professoras tão fazendo, elas prepararam uma caixinha e tão levando pra sala e as caixinhas que ficam na sala é um desserviço pra biblioteca. Essa que elas levam pra quando você vai na sala tem livro riscado, rasgado, acaba banalizando a relação da criança com o livro e ela não respeitando o livro. O livro é pra ser usado com carinho, na biblioteca eles tem essa orientação. Guardar no lugar certo... etc. Os espaços pro PME são precários” (Entrevista professor Ronaldo).

Comenta-se pelos corredores que a escola ganhou no Orçamento Participativo a ampliação de salas, mas a Prefeitura ainda não realizou a obra. No ano anterior, a escola recebeu três visitas de engenheiros e arquitetos a fim de avaliar a construção, mas até agora nada foi realizado para melhorar a qualidade dos espaços.

Observei outra dificuldade desta escola referente à falta de espaço. Os materiais para as oficinas do PME e os materiais de Educação Física estão guardados em vários lugares, espalhados pela escola. A maior parte dos materiais está concentrado na sala dos professores e o restante espalhado por entre as salas de aula. Esta situação é desconfortável para o professor de Educação Física, pois ele leva muito tempo na preparação do material que utilizará, além de interromper as outras aulas para a procura de seus materiais.

Na escola Montanha, o fator espaço interfere também na oficina de Futsal. Esta oficina acontece em uma praça distante, aproximadamente, 3 km da escola, pois não foi possível conseguir um horário na quadra poliesportiva. Esta oficina ocorre nas sextas-feiras. Tive a possibilidade de acompanhar três tentativas frustradas de ida até a praça, em que as saídas dos alunos foram impedidas por questões climáticas ou por algum evento que estava ocorrendo na escola. Nos dias reservados para ida à praça, a coordenadora costuma acompanhar o grupo de alunos; porém, muitas vezes, ela se envolve em alguma tarefa da escola que a

impede de sair, fazendo com que os alunos permaneçam na escola em uma atividade qualquer, geralmente improvisada.

Entendo que as limitações de espaços da escola Montanha, como também de espaços comunitários, no entorno, dificultam a viabilização do PME. Talvez sejam estes contratempos que causem uma desconfiança no professor Ronaldo em relação ao Programa e fazem com que ele não aproxime suas práticas pedagógicas das proposições do Programa.

Na escola Mar, os espaços não apresentam grandes obstáculos. Porém, o fato de ser uma escola grande e com muitos trabalhadores ocasiona uma dificuldade de se organizarem encontros em que todos possam estar presentes. A falta de diálogo entre os atores é um limitador de ações integradas. Nesta escola, percebi que os dois professores entrevistados (Nadir e Marcelo) demonstram certa empatia com o Programa, e gostariam de poder contribuir mais no seu desenvolvimento.

Para a professora Nadir, as escolhas pelos monitores e oficinas do Programa deveriam se feitas de forma diferente. Geralmente, a coordenadora do PME contrata os monitores que surgem como candidatos, e não aqueles que seriam adequados às necessidades dos alunos. A professora de EFI acredita que poderia auxiliar na escolha destes educadores, principalmente daqueles que ensinarão sobre as práticas corporais.

Na maioria das vezes, a escola conta com os monitores no início do ano, mas ocorrem trocas de um ano para outro ou, até mesmo, no decorrer do mesmo ano letivo, causando uma descontinuidade no andamento das oficinas. Essa situação de ruptura no desenvolvimento das oficinas é citada nas escolas e atribuída ao baixo valor que os monitores recebem de auxílio financeiro pelo seu trabalho.

Nadir expressa a intenção de poder auxiliar na escolha dos monitores e das oficinas no sentido de se elaborar um currículo integrado, planejado coletivamente.

“Inclusive, até materiais, a capacidade, capacitação dos professores. Quais são os professores que são qualificados? Será que a gente não poderia ver qual é a área da Educação Física pra gente poder agregar, pra realmente se integrar e venham dar mais suporte na escola diferente das outras situações. Por exemplo, banda, a gente tem duas na escola, uma banda de noite e uma banda de dia. Então são situações que... tu pode oferecer outra, outras possibilidades pra criança” (Entrevista professora Nadir).

O relato de Nadir revela, além do pouco conhecimento sobre quem são e o que fazem os educadores comunitários na escola, uma limitação na organização das oficinas e na organização do trabalho escolar. É evidente que uma escola de tempo integral exige uma organização maior por parte de seus gestores, tendo em vista que incorporam-se às rotinas escolares os coordenadores e monitores do PME, os espaços de uso compartilhado e mais toda a parte administrativa e pedagógica que ficam a cargo da gerência e a “vigilância” do diretor.

Os muitos atores, espaços, projetos e demandas do cotidiano que acontecem rotineiramente fazem com que o ambiente escolar seja marcado pela existência de normas, horários e regras que se sobrepõem, além de múltiplos interesses. Portanto, uma mudança na organização curricular induzida pelo PME perpassa a organização micropolítica da escola.

A compreensão do modo como as escolas mudam ou permanecem iguais diante de uma proposta de reforma está relacionada aos processos micropolíticos, ou seja, aos processos organizacionais internos. Ball (1987) baseou-se diretamente na experiência dos professores para descrever e explicar os conflitos e contradições internas, levando em conta as ideias e experiências dos atores envolvidos.

Ball (1987) define as escolas como sendo iguais a praticamente todas as organizações sociais, sendo configuradas como campos de luta, divididas por conflitos entre seus membros, pobremente coordenadas e ideologicamente diversas. Neste contexto, as pessoas carregam consigo um conjunto de crenças e ideias sobre determinados assuntos e pontos de vista, os quais não são iguais para todos, ocasionando a ausência de consenso e a diversidade de metas.

Em minhas primeiras conversas na sala dos professores com Nadir, lembro-me de seus relatos sobre os problemas causados pelo Programa. Nadir comentava sobre algumas situações causadas pelo PME que repercutem no seu trabalho. A retirada frequente de alunos da sala de aula para participar do PME a preocupava por não ver como correta esta atitude e por não conhecer o professor que retirava os alunos da sua aula. Nadir falava: “Quem é tu? Não te conheço.” Alunos pelo pátio, interferindo nas suas aulas, e a troca frequente dos monitores também descontentavam a professora. Ela dizia: “iniciam as oficinas, os alunos se apaixonam e eles somem, não aparecem mais”. Quando perguntei a Nadir sobre sua relação com os monitores do PME, ela disse:

“Nunca me apresentaram quem são os professores, então, como não me apresentam, eu não faço questão de me apresentar, no sentido assim... Eu conheço os alunos, sei que eles fazem, e valorizo quando eles vão em algum campeonato, tô sempre em contato, fazendo, mas com os alunos, mas com os professores parece uma coisa de outro mundo, não pertence à escola. No sentido, os professores que dão aula não têm interação com os professores de outros projetos. Então fica difícil a gente agregar a isso um valor maior” (Entrevista professora Nadir).

No entendimento da professora, falta uma conexão entre as práticas pedagógicas de EFI e as proposições do Programa via gestão da escola. O apoio da direção da escola na organização de um momento de encontro entre professores e educadores comunitários é essencial para a construção de uma escola de Educação Integral onde se modificam os ambientes e se ressignificam os tempos e os espaços.

Um dos objetivos desta pesquisa é compreender a ressignificação dos tempos e espaços escolares a partir do PME. Posso constatar que, com o tempo a mais vivido na escola, foi necessário uma organização maior ou até mais rigorosa com relação ao tempo cronometrado e disciplinar da escola. São espaços limitados que devem ser organizados para cada oficina e aula e encaixados nos tempos ritualísticos da escola. Essa organização, que passa à constituição de tabelas de horários e de atividades de cada uma das turmas atendidas, em cada uma das escolas investigadas, não garante a imprevisibilidade das ações, mas reafirma a preponderância da escola de operar sobre certa ordem, dentro de uma rotina preestabelecida.

Nadir evidencia as dificuldades enfrentadas para integrar a EFI ao PME.

“Então, eu acho que já melhorou, mas a gente não consegue nunca sentar e elaborar um projeto que seja extensivo mesmo, assim. Então ficam coisas em evento, na eventualidade tu junta e em outra tu não tem mais relação nenhuma, e quando tu pode fazer um evento que todo mundo se agregue, às vezes não fecha com o calendário, não fecha com os interesses. Então fica à parte. É da escola, mas fica aquém da escola” (Entrevista professora Nadir).

Nessa fala, a professora expressa a dificuldade de integrar seu trabalho ao dos educadores do PME por não haver tempo para pensarem juntos um projeto maior para a escola. Compreendo que um tempo maior de permanência dos alunos na escola, por si só, não é suficiente para que se transforme e se ressignifique os

tempos e espaços, pois, nas duas escolas pesquisadas, o tempo é fragmentado pelas atividades regulares da escola e pelas atividades do contraturno.

Além disso, tudo precisa ser regrado para funcionar e, nesse contexto, revela-se um paradoxo: ao mesmo tempo que passa a se ter mais tempo para tornar-se uma escola que supere o projeto disciplinar, a escola precisa seguir à risca os projetos estipulados para acontecerem sob pena de não interferir na organicidade do grupo, seja com relação aos seus tempos ou aos seus espaços – fato que pode impedir a constituição do novo, da experimentação de novas práticas, de um tempo que se vive no momento presente. O que o trabalho de campo revelou foi um tempo atropelado pela rotina disciplinar, que não pode ser modificado a qualquer tempo ou improvisado.

A professora Nadir contou que gostava de mudar os espaços em que realizava as suas aulas e que, com as oficinas do PME, estas alterações de local deixaram de ocorrer pela falta de diálogo entre ela e os monitores. Ela demonstra, na fala a seguir, o pouco conhecimento das rotinas do Programa.

“Então, fica aquém, aquela coisa fora. Então, a gente não sabe quanto tempo eles ficam, quantos horários, se eles precisam do material, se precisam dividir espaço, a gente só... ahhh cruza... né, no dia, mas pensa que eu sei alguma coisa, nada, de março a dezembro, o que fizeram, qual a proposta, se vai ter uma apresentação na escola.” (Entrevista professora Nadir).

Não obstante, a relação micropolítica e a rotinização da vida escolar impedem a continuidade de propostas integradas. Ancorada nas ideias de Tardif e Lessard (2011), entendo que, sobre a atividade docente pesa, gravemente, o que está definido pela escola, ou seja, os objetivos gerais daquela escola em particular, os programas, os projetos, bem como as relações interpessoais intensas, os imprevistos e as contingências do cotidiano. Diante disso, a rotina dos professores torna-se pesada, fazendo com que eles não disponham de tempo para estabelecer contatos ou investir em alguma ação conjunta com os demais.

Como já apontado, tanto a escola, quanto a sala de aula, são organizações de trabalho atravessadas por normas e controles institucionais e que se constituem, também, em ambientes sociais e de interação entre professores e alunos e entre os professores e os outros atores do cotidiano, que correspondem aos colegas de trabalho. Esta interação está alicerçada na execução das tarefas rotineiras,

territoriais e, na maioria das vezes, institucionalizadas. A vida escolar está dominada por aquilo que é mais urgente e imediato, fazendo com que as prioridades se estabeleçam em cima das necessidades práticas e de sobrevivência. Tardif e Lessard (2011) nos provocam a pensar sobre a falta de “coordenação dos fins” entre o sistema escolar e os diferentes atores que trabalham nele. Para atenuar este problema é preciso que ocorra mais interação entre os atores para que eles colaborem entre si e percorram objetivos comuns.

Estas diferenças têm um caráter ideológico (BALL, 1987). No ritual do dia, essas diferenças se ocultam pelo envolvimento de todos nas atividades cotidianas, porém, em tempos de crise, mudança, momentos de reflexão coletiva, dias de reunião de professores, os pontos de divergência sobre a prática podem revelar profundas divisões nas concepções de ensino e nos interesses individuais e coletivos.

Quando perguntei ao professor Marcelo se havia alguma relação entre a sua área e o PME, ele respondeu o que segue:

“Tem. Não é uma relação direta e não é uma relação assim, que a gente para e constrói entre o professor da escola e o oficineiro do PME. É resultado da coisa mesmo, mas tem. Eu vou trabalhar ginástica, parada de mão, os alunos do PME da capoeira, eles já têm uma vivência da parada de mão pela capoeira. Então eles trazem coisas dali” (Entrevista professor Marcelo).

As falas extraídas dos dois contextos escolares demonstram uma não aproximação dos educadores sociais ou monitores com a realidade da escola como um todo, além de uma descontinuidade das oficinas ministradas no contraturno escolar. As rotinas são necessárias para a promoção das práticas pedagógicas no contexto escolar, entretanto, não devem se tornar automatizadas e nem se sobrepor ao cotidiano na promoção de uma Educação Integral. O inesperado e a possibilidade de integração de algo novo em relação às situações cotidianas revelam uma aprendizagem que supera a lógica hegemônica dos tempos cronometrados e rotinizados escolares, oriundos de uma organização da sociedade moderna.

Entende-se que o tempo qualificado é aquele que mescla 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. Nesse sentido, entende-se

que a extensão do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo – qualidade – nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar (BRASIL, 2009a, p. 28).

Neste aspecto, a realidade materializada no campo de pesquisa me mostrou que da maneira como a escola está organizada, em dois turnos, não há tempo para que ocorra a sugerida integralidade entre as oficinas, os projetos e as disciplinas, e que os tempos e espaços são ressignificados de uma maneira descontínua, eventual. O tempo torna-se fundamental para se estruturar uma escola de Educação em Tempo Integral, mas parece não favorecer a construção de uma escola de Educação Integral, constituindo-se em um paradoxo, no sentido de se promover mais tempo para os alunos na escola e menos tempo para os professores organizarem o trabalho escolar.

5.3.1 Os saberes em discussão

Um dos pontos mais marcantes que causa um descontentamento nos professores está relacionado à formação dos monitores do PME. O fato de não se exigir uma qualificação acadêmica coloca em dúvida a sua capacidade como educador. O Programa aposta em uma aproximação aos saberes da comunidade, os saberes populares, e que podem ser trazidos por pessoas do próprio bairro, sem que, necessariamente, tenham uma qualificação comprovada.

Vale lembrar o discurso que ouvi nas duas escolas, de que o monitor do PME, que é regido pela lei do voluntariado, acaba não assumindo um compromisso sério e duradouro com o espaço escolar, podendo afastar-se a qualquer tempo e oportunidade devido à baixa remuneração que recebe pelo trabalho. É comum ouvir questionamentos sobre quais as qualificações dos monitores que desenvolvem as oficinas.

O caderno Programa Mais Educação – Passo a Passo (BRASIL, 2013a) especifica quem são os profissionais e agentes corresponsáveis pelo desenvolvimento das atividades de Educação Integral do PME. Neste aspecto, o documento apresenta mais uma das concepções do Programa quando refere que a Educação Integral abre espaço para o trabalho dos profissionais da educação, dos educadores populares, dos estudantes e dos agentes culturais (monitores, estudantes universitários com formação específica nos macrocampos), observando-

se a Lei nº 9.608/1998¹⁸, que dispõe sobre o serviço voluntário.

O Manual Operacional do Programa de 2014 descreve quem poderiam ser estes atores.

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 [...] Além disso, poderão desempenhar a função de monitoria, de acordo com suas competências, saberes e habilidades, estudantes da EJA e estudantes do Ensino Médio. Recomenda-se a não utilização de professores da própria escola para atuarem como monitores, quando isso significar ressarcimento de despesas de transporte e alimentação com recursos do FNDE (BRASIL, 2014, p. 18-19).

Nadir acredita que por não saber qual foi o percurso formativo feito pelo “colega”, acaba não sabendo como buscar uma aproximação.

“Eu não sei até que ponto eu posso perguntar pra eles, eu não sei que formação que eles têm, eu não sei se eles são profes de EFI, eu não sei se eles vem aqui só pra ganhar o dinheirinho deles, eu não sei se eles fazem formação fora, eu não sei nada, entendeu. Então como é que eu vou....Aí, eles se apresentam para a escola, mas os professores responsáveis pela EFI não tem acesso a isso” (Entrevista professora Nadir).

Mara, monitora de acompanhamento pedagógico da mesma escola, aponta para a necessidade de se ter uma capacitação para os monitores e para os coordenadores antes de começar os atendimentos com os alunos. Em uma conversa, ela contou sobre as suas primeiras experiências como monitora do PME, dizendo que, inicialmente, achou que não conseguiria suprir as necessidades daqueles alunos que apresentam dificuldade de relacionamento e aprendizagem e se encontram em situação de vulnerabilidade social. Para ela, a formação anterior é algo importante, mas o mais significativo é o comprometimento, que muitos colegas não têm. *“Às vezes, a pessoa tem a formação, mas não é comprometida”* (D.C., 21.12.2016).

“Tem que se ter uma capacitação antes de iniciar que prepare os coordenadores para a utilização dos recursos e administração da parte financeira e os monitores para lidar com os alunos e o que se deve ensinar. Além disso, há que se ter encontros periódicos para cada macrocampo” (D.C., 21.12.2016).

¹⁸ Lei nº 9.608/1998 – Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Disponível em: <>. Acesso em: 22 mar. 2017.

Mara sinaliza também a necessidade de uma capacitação sobre os fundamentos do PME, sobre as finalidades do Programa. Para ela, seria importante porque, *“às vezes, tu pode até tá fazendo alguma coisa contrária ao que se propõe o projeto, sem saber”* (D.C., 03.05.2017). Neste dia, perguntei à Mara se ela já havia tido acesso ao material sobre o novo PME que havia sido lançado pelo MEC e ela respondeu que não tinha visto nada e que tampouco teve acesso ao material publicado sobre o PME anterior.

Em outro dia no campo, Mara me havia comentado que iria participar de um curso de xadrez promovido pela SMED/NH, então perguntei a ela como tinha sido o curso. O relato de Mara não foi muito favorável: *“foi dado muita teoria e pouca prática, a maioria dos monitores não tinha conhecimento algum do jogo.”* (D.C., 17.05.2017). Ela expressa a sua insegurança para ensinar, mas comenta que terá que começar, pois foi obrigada pela escola, visto que os alunos terão que participar das Olimpíadas de Xadrez. Por fim, Mara acrescentou que é impossível ensinar do jeito que eles querem.

“Eles querem que a gente faça relações com a Língua Portuguesa e com a Matemática, mas ninguém sabe fazer isso, mal conhecemos as regras. E no dia da formação, quando a palestrante perguntava algo pra nós... ninguém sabia responder, imagina ensinar” (D.C., 17.05.2017).

Mara concluiu o curso de Magistério e está cursando a faculdade de Pedagogia. Ela está atuando há um ano na escola Mar, no PME. Mesmo com a formação e o tempo de escola, Mara ainda sente-se desamparada tecnicamente para o ensino do xadrez. Para desenvolver a oficina, ela terá que tomar algumas decisões, por exemplo, escolher os meios, os objetivos que serão mais importantes e a utilização do material adequado.

Esses dilemas têm um impacto significativo sobre o trabalho docente, tendo em vista que é graças ao trabalho do professor que a escola consegue atingir os seus fins. O professor situa-se no centro das transações entre a organização escolar e seus principais clientes, os alunos. Tardif e Lessard (2011) anunciam a existência de divergências entre estas duas ordens de objetivos, os da organização e os dos professores. O trabalho docente comporta uma dupla face, é um trabalho regulado e flexível, um trabalho controlado e que requer, ao mesmo tempo, uma boa dose de

autonomia e de responsabilidade pessoal.(TARDIF; LESSARD, 2011, p. 197).

Fica evidente que a existência de espaços de troca entre docentes e oficinairos é fundamental para a constituição de uma organização curricular na perspectiva da Educação Integral e integrada, na qual precisa ser superada a visão de turno e contraturno. No entanto, enquanto não houver tempo para o diálogo entre docentes e oficinairos não haverá espaço para mudanças de práticas já institucionalizadas. Sendo assim, os efeitos no trabalho docente dos professores de EFI ainda estão na ordem da divisão, das pequenas ações isoladas e da desarticulação com o Programa.

5.4 DO PME ANTERIOR PARA O “NOVO” PME: POR ONDE ANDAM OS CONCEITOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL?

Neste capítulo, faço, inicialmente, um breve relato da situação política brasileira atual para poder localizar o meu objeto de estudo em seu tempo histórico. Com a troca de governo ocorrida no ano de 2016, algumas mudanças no cenário político estão refletindo na estrutura e funcionamento do Programa. Após o país ter passado pelo processo de *impeachment*, que levou ao afastamento da presidente Dilma Rousseff (acusada de cometer crime de irresponsabilidade fiscal e afastada do cargo de presidente sem que houvesse nenhuma prova concreta contra ela), iniciam uma série de novas medidas e programas no âmbito educacional sob o governo de Michel Temer, ex-vice-presidente e agora Presidente da República.

Neste pacote de mudanças, a área da Educação Física parece estar em evidência. Em setembro de 2016, o Governo Federal apresentou o texto sobre a reforma do Ensino Médio, causando uma grande repercussão na área. Infelizmente, o debate coloca em questão a importância de Educação Física como área de conhecimento, questionando a obrigatoriedade do ensino de Artes, EFI, Sociologia e Filosofia. A Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016¹⁹, traz alterações sobre a composição do currículo do Ensino Médio, além do aumento da carga horária da etapa e do modelo de ensino oferecido. A nova proposta supostamente aponta para uma maior autonomia do aluno sobre sua formação, pois ele poderá escolher que área pretende seguir, ou seja, se quer focar em uma das áreas do

¹⁹ Disponível em: <>. Acesso em: 29 abr. 2017.

conhecimento (Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Matemática e Linguagens), ou se prefere formação técnica e profissional.

Com relação ao currículo, entendo que a reforma empobrece o Ensino Médio ao retirar as disciplinas de Artes, EFI, Sociologia e Filosofia. E por mais que o governo diga que essas disciplinas farão parte da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), o fato é que os sistemas de ensino, encarregados de implementar a base, poderão ou não incluí-las em seus currículos do Ensino Médio, uma vez que a LDB não os obrigará e o orçamento público ficará mais enxuto sem a contratação de professores para essas áreas. Trata-se, portanto, de economia sobre a formação dos jovens brasileiros.

Sobre o conteúdo, a reforma do Ensino Médio, aparentemente, pretende reduzir a aprendizagem dos estudantes aos ditames do mercado e fomentar a privatização das escolas e a terceirização de seus profissionais, já que profissionais de notório saber poderão ser contratados sem concurso público. Esta restrição de conhecimento à Língua Portuguesa e à Matemática provoca a alienação política dos jovens e a instrumentalização artificial, ou seja, o governo quer produzir mão de obra barata e a despolitização dos sujeitos.

Logo em seguida, em outubro de 2016, o governo de Michel Temer lança, dentre suas novas propostas, a reformulação do PME. Coincidência ou não, a nova estrutura organizacional passa a dar mais ênfase às áreas de Língua Portuguesa e Matemática e menos importância àquelas que fazem relação com a vida, com a prática e com o desenvolvimento de outras dimensões do sujeito, no que se refere àquelas dimensões que eram fomentadas pelo PME para se atingir uma Educação Integral.

Para tanto, foi instituído um tempo maior de dedicação em alfabetização e letramento e uma redução da carga horária nos campos das artes, cultura, esporte e lazer. Dessa forma, a organização das atividades revela uma das características do governo atual, bem como, assemelhando-se à nova proposta para o Ensino Médio, assumindo um caráter mercadológico e neoliberal do sistema político, que pretende aliar os resultados da educação ao desenvolvimento econômico do país, pois, com este “reforço escolar”, o que se apresenta é uma educação voltada para a conquista de melhores notas nas provas de avaliação externa e maiores índices no ranking mundial.

O novo Programa foi instituído no dia 10 de outubro de 2016 com o nome

alterado para Programa Novo Mais Educação (PNME). Vale ressaltar, que a sua reformulação se deu após resultados de uma pesquisa intitulada Relatório de Avaliação Econômica e Estudos qualitativos (BRASIL, 2015), com recorte temporal de 3 anos de implementação do PME anterior e realizada em 600 escolas de todo o país. O MEC e os organismos de financiamento (Fundação Itaú Social e Banco Mundial) realizaram esta pesquisa de Avaliação no período de 2008 a 2011 do PME, objetivando avaliá-lo detalhadamente.

É habitual que essas avaliações aconteçam, uma vez que é a partir delas que serão analisados os impactos dos Programas, o problema está na maneira como elas são realizadas, dado que é feita por meio de indicadores padronizados. No caso do PME, a pesquisa utilizou como principal indicador o IDEB das escolas participantes, quantificando, através de parâmetros, a aprendizagem de todos os alunos das escolas públicas brasileiras, fazendo com que a padronização se torne um tanto questionável diante de um país com diferenças de contextos econômicos e sociais tão significativos. Além disso, a pesquisa não levou em consideração as mudanças e impactos sociais que o PME desenvolveu nos alunos.

De forma geral, uma perspectiva muito clara a partir desta pesquisa é a de que o PME anterior cumpriu o seu papel de indutor de políticas de Educação Integral junto às redes pesquisadas, fomentando a sua oferta de uma forma expressiva em todo o país. Outra questão importante constatada foi a falta de indicadores monitoráveis que dessem conta de algumas dimensões muito importantes do Programa, na perspectiva inclusive das redes entrevistadas, que citaram áreas como a ampliação do repertório sociocultural dos estudantes, a qualidade de sua relação com seus pares, professores, família e comunidade (BRASIL, 2015).

O PNME, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela , é uma estratégia do Ministério da Educação que se anuncia com o objetivo de melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, conforme se anuncia o Programa para a população pelos meios de comunicação vinculados ao governo. Com duas reformulações em menos de sete meses, segundo reportagens veiculadas pelo *site* <educacaointegral.org.br>, a nova versão do programa terá foco no desenvolvimento do pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, ainda prevendo a ampliação da jornada escolar e tornando obrigatório o Acompanhamento Pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática.

Este discurso em torno da leitura, da escrita e do cálculo revela o quanto os resultados e o desempenho dos alunos nas provas de avaliação externa estão influenciando o debate e as reformas em torno da política. Não se pode esquecer que por trás disto estão o Grupo Banco Mundial e outras organizações internacionais monitorando e ditando as regras e as reformas na educação em nosso país.

Uma pesquisa recente, publicada em 2014, realizada em países da América Latina e do Caribe e financiada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe das Nações Unidas e Banco Mundial, preocupou-se em monitorar o desempenho dos professores em sala de aula, medindo o tempo de instrução aos alunos, para, assim, poder comparar “professores excelentes” com “professores fracos”. Desta forma, a pesquisa induz que os sistemas de ensino terão que recrutar melhor os seus professores, padronizando-os por meio de testes de competência e certificação, pois “o estabelecimento formal de padrões mais altos para os professores constitui a base da qualidade do ensino” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 29).

A importância dos resultados da educação para o crescimento econômico e a competitividade entre os professores, bem como a importância da qualidade do professor para com os resultados da educação, a seletividade, a eficácia e a excelência estão sendo impostas como estratégias para melhorar a qualidade da educação, na perspectiva do atual governo. Para compreender como se formulam estas ideias e discursos, vou me remeter à análise do ciclo de políticas desenvolvida por Stephen J. Ball, pois nos auxilia a entender as fases de implantação de uma nova política ou novo Programa de governo. Essa abordagem foi formulada na década de 1990 (1992-1994) por Stephen Ball e Richard Bowe e tem sido utilizada em diferentes contextos como referencial teórico-analítico para o estudo de políticas educacionais.

No caso do PNME, penso que ele esteja transitando entre o contexto da influência, pois sua discursividade aparece em evidência no cenário político, a fase de elaboração de texto, pois penso que ainda serão produzidos outros documentos que o embasarão, e já se encontra no contexto da prática, ou seja, em processo de implantação, pois algumas transformações já chegaram ao chão da escola.

O período da influência é aquele em que a discursividade, os acordos, os interesses e os poderes estão se constituindo para criar bases e adentrar na agenda

política. O discurso do governo atual, de Michel Temer, vem apostando na mudança e no “novo”. Para modificar o PME anterior e transformá-lo no Novo PME, o governo aposta em uma proposta reducionista, na qual não se tem mais os preceitos de uma Educação Integral, em que a carga horária de atividades é hierarquizada, não se falando em reorganização curricular e tampouco em ampliação de território educativo.

O contexto de influência demarca o “início” da política pública – sua formulação – e está relacionado com interesses e com a formação de ideias. Há também a movimentação em prol da constituição de grupos político-partidários, da sociedade civil e de religiosos que disputam influência para definição das finalidades sociais da educação (MAINARDES, 2006).

Os textos das políticas inevitavelmente são constituídos de acordos e disputas de interesses do poder público. Eles representam a política, portanto, não vêm de forma clara e coerente, podendo se apresentar de maneira contraditória, pois são elaborados por grupos de diferentes lugares de produção. Há que se interpretar estes textos a partir do tempo e do local específico em que foram produzidos. Estes textos terão múltiplas interpretações quanto forem diversos e plurais os seus leitores.

Os textos das políticas terão uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores. Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas (MAINARDES, 2006, p. 53).

Ao traçar um paralelo no que trata dos objetivos do PNME com o PME anterior, compreendo que o texto atual não apresenta nenhum traço das concepções que embasavam os documentos até a sua reformulação, pois se percebe a ausência do conceito de Educação Integral no que se refere ao desenvolvimento integral do sujeito e às necessidades formativas nos campos cognitivo, ético, estético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros. O PNME apenas determina a elevação da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática como premissa, o que o caracteriza como um apoio ou reforço escolar e, ainda, o retrata a partir de uma visão reducionista e segmentada de educação.

Neste novo cenário, o Programa seria implementado 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, impulsionando a melhoria do desempenho educacional mediante a complementação da carga horária em cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar.

A Portaria MEC nº 1.144/2016 apresenta como finalidade do PMNE contribuir para a;

- I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;
 - II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;
 - III - melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais;
 - IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola.
- (BRASIL, 2016b, p. 1).

A seguir, apresento um quadro analítico dos textos formulados pelos gestores dos três Programas de Educação Integral implantados em Novo Hamburgo no que tange os objetivos e à organização do tempo.

Quadro 9 – Contexto de produção de texto

CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTO		
Programa Mais Educação (2008)	Programa Municipal (2015)	Programa Novo Mais Educação (2016)
Objetivo: Contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da oferta de tempo integral, com jornada igual ou superior a sete horas diárias ou 35 horas semanais no contraturno.	Objetivo: contribuir para a aprendizagem integral de todos os alunos e para a valorização da cultura local.	Objetivo: Melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática por meio da ampliação da jornada com carga horária de cinco ou 15 horas semanais no turno e contraturno.
Funcionamento: A escola deveria contemplar, obrigatoriamente, pelo menos uma atividade de acompanhamento pedagógico (focada em qualquer disciplina) com duração de seis horas semanais e outras três atividades nas áreas de Educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, saúde,	Funcionamento: As turmas de Educação Integral serão atendidas em contraturno escolar, com a quantidade de 3 horas, ligadas ao turno regular da escola, totalizando sete horas de atendimento diário.	Funcionamento: Há duas opções de carga horária: 5 ou 15 horas. As escolas que optarem pelo primeiro modelo deverão realizar duas atividades de acompanhamento pedagógico (uma de Língua Portuguesa e outra de Matemática), dividindo o tempo igualmente entre elas. Já as que optarem pelas 15 horas, terão de contemplar as duas disciplinas com quatro horas dedicadas a cada uma e

comunicação, investigação no campo das Ciências da Natureza e Educação econômica.		oferecer outras três atividades, divididas nas sete horas restantes. Essas últimas devem ser de livre escolha da escola nos campos das artes, cultura, esporte e lazer e estar inseridas no Sistema Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Interativo.
---	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Outro ponto relevante é a ausência, nos textos já produzidos, de uma ação intersetorial entre ministérios e entre escolas e espaços comunitários. A intersetorialidade era um dos princípios do PME anterior. O documento tinha como proposição um plano de ação que ampliasse as várias formas de participação de diversos segmentos da sociedade e de setores públicos, por exemplo, os ministérios, com a intenção de promover articulações de cooperação técnica e mútua entre eles e as secretarias como suporte para as novas formas de condução das políticas e recursos destinados à educação básica. Com efeito, sugeria a junção de esforços da comunidade com o ambiente escolar, constituindo-se em uma comunidade de aprendizagem, formada pela união de diferentes atores e saberes.

Nada disso aparece no escopo atual, sendo que o que se sabe sobre o PNME é que ele será implementado nas escolas públicas de ensino fundamental por meio de articulação institucional e cooperação com as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação, mediante apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação – MEC, não havendo nenhuma proposta de ação, de um trabalho conjunto da escola com a comunidade e com os espaços da cidade.

A SEB/MEC, por meio da Diretoria de Currículos e Educação Integral, fará o acompanhamento técnico e financeiro da sua implementação, não havendo menção ao pacto de cooperação entre ministérios para a sua implementação. A Resolução CD/FNDE nº 5/2016 estabeleceu que o MEC, por meio da SEB/MEC, pactuará metas de aprendizagem a serem alcançadas pelas escolas e pelas secretarias estaduais, municipais e distrital de educação, para balizar a avaliação dos resultados do Programa e possivelmente condicionar a participação no Programa em exercícios seguintes.

Na mesma direção, a Portaria MEC nº 1.144/2016 demonstra, nas Diretrizes do PNME, que a permanência do Programa nas escolas está condicionada aos resultados apresentados ao longo do ano, propondo nas Diretrizes a pactuação de

metas e o monitoramento e avaliação periódica, conforme demonstro a seguir:

- I - a integração do Programa à política educacional da rede de ensino e as atividades do projeto político pedagógico da escola;
 - II - o atendimento prioritário tanto dos alunos de regiões mais vulneráveis quanto dos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, bem como das escolas com piores indicadores educacionais;
 - III - a pactuação de metas entre o MEC, os entes federados e as escolas participantes;
 - IV - o monitoramento e a avaliação periódica da execução e dos resultados do Programa;
 - V - a cooperação entre União, estados, Distrito Federal e municípios.
- (BRASIL, 2016b, p. 2).

Diante do explicitado nas diretrizes, quero descrever mais detalhadamente os itens III e IV por estes virem carregados de uma prerrogativa neoliberal de educação. O estabelecimento de metas, o controle e a busca por melhores resultados se enquadram no que Ball (2002) denominou de tecnologias políticas, que, para o autor, são o mercado, a capacidade de gestão e a performatividade. Estes elementos ou tecnologias políticas assumem diferentes graus de importância em diferentes situações, mas estão intimamente inter-relacionados e interdependentes nos processos de reforma.

Tais elementos parecem ser a chave para a reforma da educação. Essas medidas são mais atrativas e eficazes, politicamente, do que aquela tradicional, centrada no Estado e no bem-estar público. Ball (2002) afirma que elas são postas em confronto e comparadas com as velhas tecnologias do profissionalismo e da burocracia.

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de "qualidade" ou ainda "momentos" de promoção ou inspeção (BALL, 2002, p. 3).

Um aspecto preocupante da mudança há algum tempo pensada e planejada a partir de ideias reformadoras é que as tecnologias políticas não estão simplesmente focadas na questão técnica e estrutural das organizações, mas também em mecanismos para "reformatar" professores e para mudar o que significa ser professor. Para isso, o que dita as regras na escola são as estratégias para pressionar e

fortalecer a responsabilidade dos professores, as quais incluem medidas para reduzir ou eliminar a instabilidade no emprego, aumentar a supervisão, implantar sistemas de avaliação e, ainda, capacitar os clientes (pais e alunos) a monitorar ou avaliar os professores.

Dito isso, vale lembrar que dentro de cada uma das tecnologias políticas de reforma estão implícitas novas identidades, novas formas de interação e novos valores, ou seja, novos papéis e subjetividades são estabelecidos conforme os professores são “moldados” como produtores, empreendedores educacionais e gestores, estando sujeitos a avaliações regulares, a revisões e comparações do seu desempenho. Novas formas de disciplina são colocadas pela competição, eficiência e produtividade. Tal contexto de regulação e controle faz com que os professores se sintam emergindo em um processo frustrante diante de uma sucessão de números e indicadores de qualidade, comparações e competições a tal ponto que a satisfação em uma estabilidade profissional é cada vez mais ilusória.

A respeito das atividades a serem implementadas no PNME e as que eram organizadas em macrocampos no PME anterior, percebo uma hierarquização sobre as áreas de conhecimento. No Novo, elas são denominadas de atividades complementares, formulação que foge das premissas de uma Educação Integral, como também da construção de um currículo integrado.

A distribuição da carga horária para as atividades desenvolvidas no PNME demonstra uma maior concentração de horas para as áreas de Língua Portuguesa e Matemática e uma redução das horas destinadas às atividades no campo das artes, cultura, esporte e lazer. Nessa mesma direção caminhou a MP 746/16, que cuidou para que a reformulação do Ensino Médio não só tornasse obrigatório, como reforçasse o ensino de disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa.

Diante desta perspectiva, o Documento Orientador do PNME (BRASIL, 2016a) apresenta, no item 4, as regras para implementação das atividades.

Acompanhamento Pedagógico (Obrigatório): instrumentalização metodológica para ampliação das oportunidades de aprendizado dos estudantes, com foco na aprendizagem do aluno em Língua Portuguesa e Matemática. Atividades que, necessariamente, possibilitem:

1. Acompanhamento de Língua Portuguesa: orientação de estudos de leitura,

- escrita, alfabetização e letramento;
2. Acompanhamento de Matemática.

Atividades Complementares: Campo das Artes, Cultura, Esporte e Lazer

1. Cultura, Artes: incentivo à produção artística e cultural, individual e coletiva dos estudantes como possibilidade de reconhecimento e recriação estética de si e do mundo, bem como da valorização às questões do patrimônio material e material, produzido historicamente pela humanidade, no sentido de garantir processos de pertencimento ao local e à sua história.

Atividades:

Artesanato, Iniciação Musical (Banda/Canto Coral), Cineclube, Dança, Desenho, Educação Patrimonial, Escultura/Cerâmica, Leitura, Pintura, Teatro (Práticas Circenses).

2. Esporte e Lazer: desenvolvimento de 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.

Atividades:

Atletismo; Badminton; Basquete; Futebol; Futsal; Handebol; Natação; Tênis de Campo; Tênis de Mesa; Voleibol; Vôlei de Praia; Capoeira; Xadrez Tradicional e Xadrez Virtual; Judô, Karatê, Luta Olímpica; Taekwondo; Ginástica Rítmica.

Para compreender como o PNME estava repercutindo no cotidiano dos coordenadores, monitores, professores e gestores, senti a necessidade de revisitar o ambiente de investigação e analisar o mesmo após a mudança de gestão. O período de trabalho de campo transcorreu ao longo de 5 meses, sendo que foi realizado nos meses de setembro a dezembro de 2016 e durante o mês de maio de 2017. A volta ao campo, ocorreu no dia 03 de Maio de 2017.

A seguir, apresento os quadros com a organização das atividades nas escolas pesquisadas para o ano de 2017, já estruturadas conforme o Documento Orientador (2016).

Quadro 10 – Atividades do PNME – Escola Montanha

Atividades Complementares – PNME EMEF Montanha	
Atividades	Turmas
Acompanhamento Pedagógico – Língua Portuguesa	5
Acompanhamento Pedagógico – Matemática	5
Iniciação Música/ Banda/ Coral	4
Futsal	4
Dança	4

Fonte: PDDEInterativo – SMED

Quadro 11 – Atividades do PNME – Escola Mar

Atividades Complementares – PNME EMEF Mar	
Atividades	Turmas
Acompanhamento Pedagógico – Língua Portuguesa	7
Acompanhamento Pedagógico – Matemática	7
Iniciação Música/ Banda/ Coral	5
Judô	5
Capoeira	5

Fonte: PDDEInterativo – SMED

A partir do que demonstram os quadros acima, torna-se evidente a diminuição das áreas formativas em que se ancoram as oficinas do PNME. Nas duas escolas, ocorreu a ausência de um dos macrocampos presentes no PME anterior, pois na escola Mar subtraiu-se o campo relacionado ao meio ambiente e a sustentabilidade e na escola Montanha houve a retirada da área direcionada às mídias e tecnologias.

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Em minha primeira visita de retorno ao campo, logo na chegada, uma situação me chamou a atenção: nós já adentrávamos o mês de maio e o PNME havia começado, com a presença dos monitores, somente na semana anterior. O que estava acontecendo, segundo a monitora Mara, era a falta de liberação para a contratação dos monitores pela SMED/NH. Em conversa com a coordenadora Vanessa, questionei o porquê desta demora.

“Estou tendo dificuldade na contratação dos monitores, pois o MEC demorou para definir os valores por carga horária e a SMED demorou para entender e passar pra gente. O PME, na realidade, é pra acontecer em 10 meses, mas, se tu for pensar, na prática ele ocorre por 7 meses contando com as férias de julho e o mês de dezembro que é mais curtinho” (D.C., 03.05.2017).

Para aumentar a dificuldade na contratação, outro fator de extrema importância contribuiu com esse problema: a remuneração dos monitores de atividades nos campos das artes, cultura, esporte e lazer está mais baixa. Já os monitores de acompanhamento pedagógico estão recebendo um valor maior que o do ano anterior. A monitora de acompanhamento pedagógico, Mara, me explicou que com relação à remuneração, este ano ficou melhor para ela, porém, para os monitores das outras áreas, houve um decréscimo no valor.

No ano passado, ela trabalhava com orientação de estudos durante 5h em 5 dias da semana e recebia R\$ 600,00. Neste ano, com a mesma carga horária de trabalho, ganhará R\$ 1100,00. Para os monitores de capoeira, dança e futsal houve uma perda, pois ganhavam, no ano passado, R\$ 400,00 por mês, para trabalhar 5h em 1 dia da semana, e agora, conforme o PNME, terão que trabalhar 5h em 2 dias da semana para receber R\$ 320,00 por mês. Por este motivo, os monitores da banda e do judô não retornaram às suas atividades na escola.

São estas respostas às mudanças que a escola tem que gerenciar e ajustar conforme consegue. Estas situações causam efeitos no funcionamento do Programa e no funcionamento da escola como um todo. A dificuldade de contratação, bem como a demora da mantenedora em enviar as orientações às escolas, provocara um atraso no início das atividades, causando uma lacuna no processo de desenvolvimento do Programa e, conseqüentemente, do aluno. Neste ponto, entendo que as novas medidas tomadas pelo governo em relação ao Programa ainda podem ser pouco visíveis na escola, mas já causam algum efeito no cotidiano.

Estas consequências são vivenciadas no terceiro contexto, o contexto da prática. Este contexto pode ser considerado um microprocesso político no sentido da sua materialidade, da política no chão da escola. É no contexto da prática que a política está sujeita à interpretação e à recriação e que a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para Mainardes (2006), o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”.

Considerando o que indica o Documento Orientador do Programa Novo Mais Educação (2016a) sobre o profissional que atua nas oficinas, houve uma alteração na forma de definir tal função dentro da escola. O documento destaca duas funções: a de Mediador da Aprendizagem e a de Facilitador. O Mediador da Aprendizagem será responsável pela realização das atividades de Acompanhamento Pedagógico e o Facilitador será responsável pela realização das 7 (sete) horas de atividades de livre escolha da escola nos campos das artes, cultura, esporte e lazer.

As atividades desempenhadas pelo Mediador da Aprendizagem e pelo Facilitador serão consideradas de natureza voluntária na forma definida na Lei no 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, sendo obrigatória a celebração do Termo de Adesão e Compromisso do Voluntário (BRASIL, 2016a, p. 7).

No que tange à formação dos Mediadores de Aprendizagem e Facilitadores, o documento não faz nenhuma referência, apenas sinaliza que,

o perfil, a seleção, a formação e o acompanhamento dos Mediadores de Aprendizagem, assim como as metodologias e materiais a serem utilizados nas atividades de Acompanhamento Pedagógico serão o foco de uma futura Versão deste Caderno de Orientações” (BRASIL, 2016a, p. 8).

Observa-se que, com relação aos Facilitadores, o documento orientador não faz menção alguma sobre este trabalhador e suas possíveis qualificações.

O direcionamento que é dado pelo discurso político do PNME é de que o Novo está mais voltado aos resultados quantitativos de aprendizagem que podem ser mensurados nas provas de avaliação externa do que em aspectos sociais, físicos e éticos. Este fato me leva a pensar que as outras dimensões formativas que compõem uma Educação Integral não estão sendo mais levadas em consideração.

Portanto, o que, analiticamente, o PNME, a partir de sua elaboração e estrutura demonstra, é a presença de um caráter neoliberal de sistema político, imbricado em um jogo de interesses que por mais uma vez impedem que um Programa venha a se tornar uma política de Estado, acabando com o anterior antes do tempo necessário a sua efetiva realização.

Dessa forma, o que estamos assistindo é o reducionismo de um Programa que sequer atingiu o ápice de sua proposta inicial, ou seja, tornar-se uma Política de Estado, e definha-se no tempo. Diante deste cenário atual que tentei elucidar, provavelmente a proposta de Educação Integral nas escolas públicas brasileiras continuará apenas nos objetivos dos principais documentos que a pretendem.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Meu propósito neste momento é sintetizar as aprendizagens que obtive com este estudo, tendo consciência de que se trata de um retrato estático de algo que é dinâmico, as relações na escola; sendo, portanto, um recorte de um universo particular. Sendo assim, não tenho a intenção de avaliar o contexto nem de prescrever um modo de se posicionar e de conduzir as relações, conflitos e disputas.

Ao concluir esta pesquisa, descrevo uma série de considerações que demarcam o final de um processo analítico, mas que, no entanto, não limitam a repercussão deste estudo sobre outros olhares e perspectivas, visto que não se encerram com a escrita, seguindo em nossas inquietações, problematizações e contribuições para o debate da Educação Integral na Rede Municipal de Ensino Novo Hamburgo e para além dela.

Destaco, novamente, que este estudo teve como objetivo compreender os efeitos do PME na organização do tempo e dos espaços na perspectiva dos PEFI. Deste modo, as análises e as considerações realizadas a partir desta pesquisa não possuem a intenção de generalizar os achados deste estudo para outros contextos, porém cada sujeito é livre para ler e interpretar a partir de seu lugar e transferir os conhecimentos e aprendizagens produzidas nestes escritos.

Construir respostas ao problema de pesquisa foi tão desafiador quanto a própria tarefa de formular e reformular um problema que desse conta de todas as minhas indagações. As contradições encontradas ao longo do trajeto acabaram por apontar aspectos cuja compreensão não foi possível em uma primeira aproximação ao objeto. Por conta disso, fui empreendendo um exercício intelectual de distanciamento para poder interpretar os significados de cada um.

A convivência com os colaboradores durante o período da pesquisa, as entrevistas, as observações e as conversas informais constituíram importantes etapas na busca de respostas aos objetivos estabelecidos. Ao retornar aos registros destes momentos, identifiquei unidades de significados que apresentavam conexão com o tema investigado. Desta forma, foi possível elaborar categorias que viabilizaram as análises e resultaram em quatro eixos, que foram separados exclusivamente para fins didáticos, pois, na realidade, se manifestam no contexto estudado de forma interdependente sendo atravessados por outras temáticas.

A partir disso, este trabalho buscou responder a seguinte formulação: quais

são os efeitos do PME na organização do tempo e dos espaços escolares na perspectiva dos PEFI? O percurso para dar conta desta questão passou pelas decisões metodológicas e pelas implicações que estas decisões resultaram não só na pesquisa, mas também no pesquisadora.

Assim, por mais que este trabalho tenha sido apresentado de formas distintas no decorrer dos capítulos para facilitar o entendimento dos elementos centrais deste estudo, busquei compreender a totalidade do fenômeno, e não suas partes isoladas. Cheguei a conclusão de que seria necessário a elaboração de quatro categorias que auxiliaram na compreensão deste fenômeno, quais sejam: as disputas territoriais entre PEFI e monitores do PME, os significados atribuídos ao PME pelos PEFI, a integração entre práticas e saberes e o surgimento do PNME.

Ao estabelecer vínculo com as duas escolas pesquisadas, pude conhecer diferentes contextos e formas de organização escolar que me possibilitaram ampliar minha compreensão sobre a RME/NH, na qual atuo há 11 anos. A escola Mar, apesar de apresentar uma estrutura física grande, onde há espaços suficientes para adequar os atendimentos do PME, ainda não conquistou formas de colaboração espontâneas, fomentadas por dinâmicas culturais dos próprios professores. De outro lado, a escola Montanha apresenta uma limitação de espaços que poderia gerar maior aproximação entre os PEFI e os monitores, porém, tampouco favoreceu a criação de formas culturais colaborativas. O que encontrei, nos dois contextos, foram formas artificiais de colaboração impostas administrativamente.

O que pude interpretar a partir das falas dos coordenadores do Programa, dos monitores e dos PEFI é que há uma certa resistência na aceitação do monitor como um educador no processo de construção de uma escola de Educação Integral em Tempo Integral. De modo geral, percebi que há uma barreira “cultural” entre os profissionais da escola e osicineiros, mesmo osicineiros sendo estudantes universitários ou profissionais habilitados. Talvez, essa barreira existente, seja porque os professores da escola se sintam desvalorizados devido à presença de outros profissionais trabalhando com as práticas corporais sem que tenham a formação em Educação Física. Mas, também, ocorre a descrença na legitimidade das oficinas, devido à rotatividade dosicineiros, e conseqüente descontinuidade da proposta.

Com relação a estes dois grupos distintos dentro da escola, que apenas se cruzam e não dialogam, identifiquei, na fala dos PEFI, algumas correlações entre

práticas e saberes. O auxílio na confecção da tocha olímpica pela Coordenadora Vanessa, relatado por Ronaldo, bem como a intenção de confeccionarem pipas em conjunto, as aprendizagens do professor Marcelo com os alunos do PME nas aulas de judô e capoeira e a importância de se ter Dança na escola, ressaltada por Ronaldo, denotam a existência de ações eventuais que caminham na direção de uma quebra de paradigma e de um diálogo entre saberes escolares e saberes de comunidade.

Contudo, as demandas trazidas às escolas pelo PME, encontradas pelos PEFI no horário de descanso, no refeitório, nos corredores, no pátio, na biblioteca, entre outros, causam efeitos no trabalho docente. A falta de diálogo e de interação foi pautada pelos professores nas entrevistas e diário de campo, relacionada à estrutura da escola organizada em dois turnos e ao fator tempo sendo visto como o principal limitador de ações conjuntas. O relato do professor Marcelo elucidada a falta de tempo para a criação de um espaço de diálogo:

“Então, é difícil né. Eu acho que se tivesse um tempinho a mais... eu ouvi que em outros anos já teve abertura pra projetos em que os professores de Educação Física tinham a sua carga com as turmas e a sua carga sobrando pra projetos que eu acho que seria muito legal e seria um espaço para articular com o PME, mas não tem. Já me falaram que talvez o ano que vem... eu gostaria muito de trabalhar com algum projeto específico” (Entrevista professor Marcelo).

Posso afirmar que a materialização da política no chão da escola pública, na perspectiva dos PEFI, ainda não alcançou o propósito de transformar o ambiente escolar no sentido de ressignificar o currículo, mas conquistou outros que, de alguma forma, ampliam o horizonte da escola. Por este fato, é possível perceber que as políticas não são somente reproduzidas em seus contextos locais; os professores assumem potencial criador para a sua operacionalização, nas formas de dispor do tempo e dos espaços para as suas aulas, nas estratégias para enfrentar situações conflitivas e nas pequenas proposições para pensar ações conjuntas, configurando diferentes possibilidades de ser de uma escola de Educação em Tempo Integral.

Diante disso, percebi o tempo cronometrado pelas atividades rotineiras se sobrepor ao tempo da inventividade e da integralidade. Neste descompasso, vivi um tempo rico em elementos e significados que compuseram a escrita desta dissertação. Tive a oportunidade de conhecer trabalhadores e trabalhadoras de educação com diferentes funções dentro da dinâmica escolar, conheci os arranjos e

os desacordos entre os meus colaboradores, enfrentei os conflitos de ser pesquisadora e assessora, comunguei de algumas opiniões e de outras não, mas o que levo deste tempo percorrido, é a gratidão a todos os sujeitos com quem convivi, aprendi e experimentei.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, F. de. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.
- BALL, S. **La micropolítica de la escuela**: hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona: Paidós, 1987.
- _____. Reformar Escolas/Reformar Professores e os Terores da Performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, ano/vol. 15, número 2, pp. 3-23, 2002.
- BAUMAN, Z. **Modernidade e ambivalência**. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- _____. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- _____. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, P. O mercado lingüístico. In: _____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BRANCO, V. Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 111-123, jul./set, 2012.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <>. Acesso em: 21 dez. 2015
- _____. Educação integral : texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, SECAD, 2009b (Série Mais Educação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2015.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <>. Acesso em: 22 dez. 2015

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/leg.asp>>. Acesso em: 10 jan. 2016

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. (Série legislação; n. 125). Disponível em <>. Acesso em: 01 mar. 2017.

_____. Relatório de Avaliação Econômica e Estudos Qualitativos. O Programa Mais Educação/Fundação Itaú Social. São Paulo. 2015. Disponível em <http://www.redeitausociladeavaliacao.org.br/relat_Mais_Educacao>. Acesso em: 12 fev. 2017.

_____. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Brasília, 24 abr. 2007. Disponível em: <>. Acesso em: 22 mai. 2015

_____. **Programa Novo Mais Educação**: Documento Orientador. Versão I. Brasília, Out. 2016a. Disponível em <>. Acesso em: 21 mai. 2017.

_____. Portaria nº 1.444, de 10 de Outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Brasília, 11 out. 2016b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file>>. Acesso em: 21 mai. 2017.

_____. **Programa Mais Educação**: passo a passo. Brasília, 2013a. (Série Mais Educação). Disponível em: <>. Acesso em: 22 mai. 2015.

_____. **Programa Mais Educação**: Caminhos para elaborar uma proposta de

Educação Integral em Jornada Ampliada. Brasília, 2013b. (Série Mais Educação). Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/materiais/>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

_____. **Programa Mais Educação: Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/materiais/>>. Acesso em: 5 nov. 2015.

_____. **Programa Mais Educação: Gestão Intersectorial no Território**. Brasília, 2009a. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/materiais/>>. Acesso em: 5 out. 2015.

_____. **Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas**. 1. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2009c. (Série Mais Educação). Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/materiais/>>. Acesso em: 15 out. 2015.

BRUNS, B. ; LUQUE J. Professores Excelentes; Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento/Banco Mundial, Washington D.C., 2014,

CAVALIERE, A. M. V. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

_____. Escola pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1205-1222, out./dez. 2014.

COELHO, L. M. C. da C. Alunos no Ensino Fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 73-89, jul./set., 2012.

COELHO, L. M. C. da C. História(s) da educação integral. **Em aberto**, Brasília, v. 2, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

CONTRERAS, D. J. **La autonomía del profesorado**. Madrid: Morata, 1997.

DA MATTA, R. O ofício de etnólogo, ou como ter anthropological blues. In: NUNES, Edson de Oliveira (organizador). **A aventura sociológica: objetividade, paixão, imprevisto e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978. p. 23-35.

DAYRELL J.; GEBER S. Os “novos educadores” dos Programas de Educação Integral: uma análise das práticas educativas dos agentes culturais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 45-62, out./dez., 2015.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1936.

_____. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FARIA, L. A. E. A administração popular em Porto Alegre: uma experiência alternativa de reforma do estado na América Latina. **Revista de economia contemporânea**, Rio de Janeiro. V. 6, n. 2, p. 51-83, jul./dez., 2002.

FERREIRA, H. B.; REES, D. K. Educação Integral e Escola de Tempo Integral em Goiânia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 229-251, jan./mar. 2015.

FONSECA, C. Classe e Recusa Etnográfica. In: FONSECA, C; BRITES, J. (orgs). **Etnografias da Participação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOELLNER, S. *et al.* Pesquisa Qualitativa Na Educação Física Brasileira: Marco Teórico e Modos de Usar. **R. da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 381-410, 3. trim. 2010.

GOMÉZ, P. A. I. **A Cultura Escolar na sociedade neoliberal**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTAN, J. G.; PÉREZ GOMES, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4a ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

HARGREAVES, A. **Professorado, cultura y postmodernidad**. Madrid: Morata, 2005.

LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. 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.

LEITE, L. H. A. Educação Integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santa-rém. **Educar em Revista**, Curitiba, n.45, p. 57-72, jul./set. 2012.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.27, n.94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MENEZES, J. S. S. Educação em Tempo Integral: direito e financiamento. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 137-152, jul./set. 2012.

MIRANDA M.; SANTOS S. Propostas de tempo integral. A que se destina a ampliação do tempo escolar? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 3, 1073-1098, set./dez. 2012.

MOLINA NETO, V; TRIVIÑOS A. N. S. **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. 3a ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

MOLINA NETO, V; BOSSLE F. **O ofício de ensinar e pesquisar na educação física escolar**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

MOLL, J. Escola de tempo integral. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade *et al.* Dicionário trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010, CD ROM.

_____. **Histórias de Vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. (Org.). **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, SECAD, 2009. (Série Mais Educação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2015

NOVO HAMBURGO. Escola cidadã em Novo Hamburgo: participação, qualidade, e aprendizagem/ organizado por Silvio Rocha. Novo Hamburgo: Prefeitura Municipal, 2012.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

SILVA D. *et al.* Impactos das atividades esportivas, informática e música sobre a vida de alunos de escola com Educação em Tempo Integral. **Motrivivência**, nº 39, p. 142-150, dez. 2012.

SILVA J.; SILVA K. A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 94, n. 238, p. 701-720, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n238/a04v94n238.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

SILVA L.; MOREIRA W. Corporeidade e Educação Integral: o que dizem os sujeitos na experiência de escola de tempo integral de Governador Valadares (MG). **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 4, out./dez. 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humanas. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. São Paulo: Vozes, 2009.

_____. A profissionalização de ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013.

TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

_____. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

TITTON M. B. P; PACHECO S. M. Diálogos possíveis à construção de Projeto Político Pedagógico na perspectiva contemporânea da Educação Integral. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. v. 31, n. 4, p. 135-153, out./dez. 2015.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VELHO, G. Observando o Familiar. In: NUNES, E. O. (org.) **A Aventura Sociológica**: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

WITTIZORECKI, E. S. **Mudanças sociais e o trabalho docente do professorado de educação física na escola de ensino fundamental**: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. 227 f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/25239/000751681.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 abr. 2016

WOODS, P. **La escuela por dentro, La etnografía de la investigación educativa**. Barcelona: Editora Paidós, 1995.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL

Nome da Escola: _____

Nome do(a) Diretor(a): _____

Endereço _____

Declaro que a pesquisadora Gilse Gonçalves Cassales está autorizada a realizar coleta de informações para a pesquisa intitulada: A resignificação dos tempos e espaços escolares em meio ao desenvolvimento do Programa Mais Educação e os efeitos no trabalho docente de professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Educação Física.

Estou ciente de que a pesquisadora objetiva compreender que efeitos são produzidos no trabalho docente de professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo em meio ao desenvolvimento do PME.

Para efetivar a coleta das informações a pesquisadora terá permissão para acessar e analisar documentos pedagógicos tais como: Projeto Político Pedagógico, Planos de Aula dos professores de Educação Física, documentos orientadores do PME, além de realizar observações e entrevistas com os professores colaboradores.

É do meu conhecimento que a pesquisadora preservará a identidade dos sujeitos participantes e observará os procedimentos éticos no manejo das informações obtidas. As atividades da pesquisadora deverão ser executadas com planejamento prévio e sem prejuízo nas atividades da comunidade escolar.

Data

Assinatura e carimbo da Direção da Escola

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar de um estudo sobre os efeitos no trabalho docente de professores de Educação Física em meio ao desenvolvimento do PME. Peço que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, sua participação neste estudo. Você receberá uma cópia deste termo, para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir a qualquer momento, se assim o desejar.

Objetivos do Estudo:

Compreender os efeitos produzidos no trabalho docente de professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo a partir da ressignificação dos tempos e espaços escolares necessários aos atendimentos do Programa Mais Educação.

Procedimentos:

Durante a realização do trabalho de campo, as informações para este estudo serão coletadas através de observações, registros em diário de campo, entrevistas e análises de documentos.

As observações serão feitas no horário de funcionamento da escola e de realização das atividades docentes como aulas, reuniões, conselhos de classe e intervalos. Serão feitos registros em diário de campo do que for observado. Os registros serão de forma descritiva, não havendo registro que emita juízo de valor.

As entrevistas serão previamente agendadas, a serem realizadas em seu ambiente de trabalho, com duração máxima de uma hora. Esta entrevista será gravada, transcrita e devolvida para sua confirmação e, se necessário, correção das informações coletadas.

O relatório final deste estudo também lhe será devolvido para leitura e apreciação das informações coletadas e interpretações realizadas.

Riscos e Benefícios do estudo:

Primeiro: Sua adesão como participante neste estudo oferece riscos que são inerentes a pesquisas dessa natureza.

Segundo: Você receberá cópia da sua entrevista para validar, retirar ou modificar as informações, a seu critério, antes do texto ser transformado em fonte de pesquisa.

Terceiro: Este estudo poderá contribuir no entendimento dos problemas relacionados com os processos de ensinar e aprender, vivenciados pelos educadores, principalmente em âmbitos escolares.

Quarto: Você será convidado a assistir a apresentação deste estudo para a banca examinadora em data a ser agendada pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Quinto: A apresentação do relatório final deste estudo também será realizada em sua escola de modo a socializar e discutir com a comunidade escolar os achados da investigação.

Confidencialidade:

Todas as informações coletadas sob a responsabilidade do pesquisador preservarão a identificação dos sujeitos pesquisados e ficarão protegidas de utilização não autorizadas.

Voluntariedade:

A recusa do participante em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de coleta das informações, a qualquer momento, se assim for seu desejo.

Novas Informações:

A qualquer momento os participantes do estudo poderão requisitar informações esclarecedoras sobre o projeto de pesquisa e as contribuições prestadas, através de contato com o pesquisador.

Contatos:

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Escola de Educação Física,
Fisioterapia e Dança

Endereço: Rua Felizardo, nº 750, Jardim Botânico, Porto Alegre/RS.

Orientador da pesquisa: Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki

e-mail: elisandro.wittizorecki@ufrgs.br Telefone: (51) 33085821

Mestranda: Gilse Gonçalves Cassales e-mail: gica.cassales@gmail.com

Gilse Gonçalves Cassales

(Mestranda do PPGCMH da ESEFID/UFRGS)

Assinatura do Participante

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Entrevista Nº.: _____

Nome do(a) Colaborador(a): _____

Ano de Conclusão Graduação: _____ Ano de Conclusão Pós-Graduação: _____

Tempo de Trabalho Docente: _____ Tempo de Trabalho na Rede Municipal: _____

Tempo de Trabalho na Escola _____ Regime de Trabalho: _____

Número de horas/aulas semanais: _____ Data da Entrevista:

____/____/____ Horário de Início: _____ Horário de Término: _____

Local da Entrevista: _____ Tempo de Duração: _____

- 1) Fale um pouco sobre a sua formação inicial, sempre quis ser professor de Educação Física de escola? Já teve experiências fora do contexto escolar?
- 2) Como foi a sua chegada nesta escola em específico? Já teve experiências em outras escolas? E atualmente trabalha em outros locais?
- 3) Como é dar aulas para os estudantes dos anos iniciais e dos anos finais do Ensino Fundamental? Quais são as vantagens e desafios no trabalho com esta etapa de escolarização?
- 4) Como é a tua relação com os outros professores de Educação Física da escola? E com os professores das outras disciplinas? E com os coordenadores e monitores do PME? E com o restante da escola (direção, suporte pedagógico, funcionários)?
- 5) Como é o contexto em que a escola está inserida (comunidade, pais, estudantes, outras instituições do entorno da escola)?
- 6) Para você, qual a importância da Educação Física na escola? E do PME na escola?
- 7) Existe alguma interação da sua área de conhecimento com o macrocampo de esporte na escola?
- 8) Como são os espaços destinados às aulas de Educação Física? E os espaços destinados aos atendimentos no contraturno?
- 9) Já ocorreram algumas ações articuladas entre Educação Física e o PME?
- 10) No período em que você trabalha na Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo, quais transformações educacionais você pôde perceber? Já acompanhou a implantação de alguma proposta inovadora na escola?

APÊNDICE D – ROTEIRO DAS OBSERVAÇÕES

Escola:

Data da observação:

Início:

Término:

Observação sobre as rotinas das aulas de Educação Física: conteúdos, proposta pedagógica, estratégias metodológicas, tempos e espaços utilizados, relações sociais traçadas dentro da aula (professor-estudante, estudante-estudante).

Observação sobre as rotinas do PME: horários, distribuição de tarefas entre coordenadores e monitores, organização dos espaços físicos, relacionamentos sociais, participação nos eventos e calendário da escola.

Observação na sala dos professores: relações entre tempo livre e assuntos profissionais, aproximações pessoais e profissionais, debates e temas tratados entre os professores, receptividade ao professor de Educação Física, receptividade ao coordenador/monitor do PME.

APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

Entrevista Nº.: 3

Nome do(a) Colaborador(a): Nadir

Ano de Conclusão Graduação: 1989 Ano de Conclusão Pós-Graduação: 1994;

2003; 2005 Tempo de Trabalho Docente: 32 anos Tempo de Trabalho na Rede

Municipal: 27anos Tempo de Trabalho na Escola 10 anos Regime de

Trabalho: 40 horas

Número de horas/aulas semanais: 30 horas Data da Entrevista:

9 /11 /2016 Horário de Início: 10h50 Horário de Término: 12h05

Local da Entrevista: lab. de informática Tempo de Duração: 1h15

1) Fale um pouco sobre a sua formação inicial, sempre quis ser professor de Educação Física de escola? Já teve experiências fora do contexto escolar?

Primeiro eu pensei em EFI porque eu queria trabalhar em alguma coisa que me proporcionasse ter atividade física, que eu não ficasse dependendo do horário extra pra mim ter alguma coisa que me beneficiasse fisicamente, entendeu, pra saúde. Eu queria aliar as duas coisas. Então, como eu não gosto destes lugares muito fechados, assim, trabalho muito burocrático e já tinha a prática corporal, só veio a..... daí, tudo certo. Eu fiz um cursinho, terminei o 2º grau e uma escola técnica junto, daí me proporcionou entrar na UFRGS. Aí eu comecei a trabalhar e fui experimentando de todas as áreas possíveis: acadêmica, empresa, LER na CRT e academia. E depois outras experiências e, além de escolar, eu trabalho extracurricular, assim, aaa... porque, às vezes, só na escola... era um teste que eu fazia comigo mesmo com outras experiências pra ver se eu tinha este perfil de ser autônomo dentro da EFI, então a gente faz uns freelance, em função disso, porque às vezes a escola fica a desejar, profissionalmente, né.

Eu fiz assim, eu terminei em 89, a gente teve uma greve na UFRGS, imensa, e eu entrei como recreacionista. Eu já sabia o que eu queria... fazer um concurso... vamo fazer um concurso para abrir os leques. Aí eu passei no primeiro concurso e estou aqui até hoje. Aí eu consegui... mas eu sempre estou fazendo outros concursos, assim, pra me qualificar e não ficar fora do contexto de outras áreas, enfim. Fora do contexto escolar, hoje eu atuo com o badminton, junto com a federação. Sou árbitro

nacional, técnico também, formação de coach que são cursos paralelos e equipe escolar, no caso, que é a nossa possibilidade que a gente tem aqui.

2) Como foi a sua chegada nesta escola em específico? Já teve experiências em outras escolas? E atualmente trabalha em outros locais?

Assim, eu trabalhava em outra escola, tive um tempo em Porto Alegre, depois eu voltei pra cá. E a Rosane Romanini me convidou pra trabalhar, pra fazer um projeto que era a extensão da Prefeitura na Brinquedoteca, que ela ia ser itinerante. Ali a gente ia ficar uns três meses numa igrejinha que tinha aqui. Aqui, a igrejinha depois foi se remoldando e eu acabei trabalhando... a gente veio pra dentro do Nutrir. Quando abriu o NAP, ele era conjunto ao NAP, uma extensão da brinquedoteca. Ali eu fiquei até 2006, já com o meu efetivo cargo aqui dentro da escola, onde eu assinava meus documentos, enfim. Depois, os projetos... ficou fazendo parte do projeto da escola enquanto alguns professores tinham os seus planejamentos. Então eu fui entrando pra dentro da escola e a brinquedoteca passou a ser uma EMEI. O material foi trazido para uma EMEI e ela se extinguiu. Então eu passei a ser professora efetiva da escola, e.... eu comecei com o currículo, como eu já trabalhava com o currículo neste projeto e fui estendendo, conforme a necessidade da escola. E aí entrou o projeto de badminton também e a gente foi ingressando, assumindo cada vez mais os anos finais também. Eu fui vindo, gradativamente, de acordo com a necessidade. Eu já tinha relações com os alunos que iam no projeto enquanto o professor está de planejamento. Esses alunos já eram meus, né, e iam visitar a brinquedoteca. Dali a gente foi só aliando o trabalho. Aí, depois daí a gente entrou pro quadro efetivo do outro ano e se estipulou os anos que eu queria trabalhar né, no caso. Eu já tive experiência em outras escolas. Quando iniciei, eu iniciei na Nilo Peçanha, depois Padre Reus, depois a outra escola do Kephass, lá. Aí, eu tive experiência na horta comunitária também, como projeto. Ter um professor de EFI, necessitavam de um professor que desse esse ar mais humano na área de projeto ambiental. Tinha que ser professor de EFI. Então, eu me agreguei ali também, com o convite, pra fazer parte disso. São outras experiências que, às vezes, se somam ao conhecimento. Agora, eu faço um projeto dentro da ginástica que é temporário. A noite, eu trabalho na Badpoa, que é a Associação de Badminton pela Federação e, extensivo a isso, têm eventos fora de horário. É mais ou menos isso, umas dez

horas por semana a mais.

3) Como é dar aulas para os estudantes dos anos iniciais e dos anos finais do Ensino Fundamental? Quais são as vantagens e desafios no trabalho com esta etapa de escolarização?

As vantagens é que se tu pega os anos iniciais, tu projeta eles dentro do que tu quer deles no final. O teu modo de trabalho vai cada vez mais sendo intensificado porque eles já têm uma relação contigo e vai ampliando e dando mais sustentabilidade, no sentido de... a teoria, a prática, a conduta, vai facilitando isso. Os anos iniciais, a gente tem aqui na escola a partir do 4º ano, mas alguns do 4º ano já vieram da brinquedoteca que eram meus, o que facilita a relação com as famílias. Então, como eu tenho o projeto de badminton e a EFI, as mães tem uma relação boa, porque é muito comentado: “a professora tá lá de novo, eu tô encontrando com ela”, e esta relação se torna mais parceira e próxima da família. Então, isso facilita com os anos iniciais. E o trabalho se torna mais efetivo assim, porque tem uma outra dimensão. Quando tu tem a família já te conhecendo, apesar que são poucos, mas já ajuda numa turma de 30, ter 5 ou 6 que já tem o perfil de como é o teu trabalho, do que que tu deseja pra eles. Tem alunos que eu desejo só como alunos e tem outros que eu desejo como atletas. E eu tento encaminhar eles, na medida do possível, dentro do município. E os anos iniciais, eles têm o diferencial é que eles vêm com a intenção... eles querem se ampliar, a escola tem bastante espaço físico e a prática corporal é bastante vista, assim. Então, eles querem ser mais autônomos. Os finais... eles querem ser autônomos mas eles não têm direcionamento da vida deles. Como nos anos finais, como eu não peguei todos nos anos iniciais, alguns eu tinha dado aula pra eles lá no 4º e 5º ano, os que eu peguei no 8º ano foram meus antes e os do 9º ano, não. O que eu sinto é que eles se sentem se agregando da escola, mas não tem ninguém que dê um rumo pra eles. Então eles são mais ou menos parecidos com os que entram para o 3º e 4º ano dos que entram no 8º e 9º ano. Eles querem se emancipar, mas ainda vão se emancipar e ter uma conduta. E nos 9º anos eles perdem isso e a gente tem que dar um suporte porque a família perdeu o rumo escolar há muito tempo. Eles não estudam mais. Por questão de trabalho, deixaram o filho muito solto e hoje estão distante do... laboratório de informática, a própria adolescência... para onde eles vão ir? Quem é que vai reger isso? E a

transição para uma nova escola. Então, se bem trabalhado, a gente conseguiria resgatar eles, levar adiante e ter uma condução disso. Se não, muitos deixam de estudar e as dificuldades são maiores porque eles têm perfil de adultos, mas não são adultos. Isso é um grande problema. Às vezes uma turma inteira e não tem um foco. Daí já tem que ir pra outro bairro, tem que pegar ônibus, tem que transitar... o crescimento normal disso, mas às vezes eles não conseguem avançar. São novas etapas, mas... por isso, o 4º e o 9º ano têm situações parecidas na relação dentro da escola.

4) Como é a tua relação com os outros professores de Educação Física da escola? E com os professores das outras disciplinas? E com os coordenadores e monitores do PME? E com o restante da escola (direção, suporte pedagógico, funcionários)?

Relação com outros professores de EFI:

A gente já trocou muito os professores de EFI aqui na escola. A Adelaide se aposentou. Eu trabalhava mais perto dela, professora de 40h. Os outros professores são iniciando na escola, então, o que acontece... A gente tem um vínculo dificultando, também, pelo número de horas. Eu trabalho 40h e eles trabalham 20h e mais pro final da semana... Quarta, quinta e sexta. Então, o que que acontece... Às vezes, tu tem que dar o cronograma de tudo que for acontecer na semana e eles pegam as coisas andando então... A gente não consegue nem se reunir, então fica a desejar isso. Tomara que as coisas melhorem com o tempo. A gente sente falta daquela situação assim: em quinze dias, nós vamos fazer isso... E quinze dias já são duas semanas, pra quem trabalha 20h são 6 dias, então não tem esta totalidade de como a escola funciona. E agora, no final do ano, tem projetos, interséries, então a situação acaba pesando mais para quem tem 40h, querendo agregar os outros professores, mas eles não estão aqui 40h. Daí fica a desejar. Melhor seria um prof. de 40h do que 2 prof. de 20h para dar uma sustentação maior porque são muitas turmas e são muitas dificuldades, psicológicas, emocionais, cognitivas, afetivas, da própria família ter este valor da saúde em relação a Educação Física. Quais são os atributos e no quê que a gente pode avaliar melhor e ajudar eles pra vida deles e não só na fase escolar porque eles saem daqui... Em 9 anos eles se transformam, entram crianças e saem adolescentes, quase adultos já, trabalhando já. Então são muitas situações, e a nossa clientela é boa, mas ela é vulnerável. A gente não tem

um suporte, em uma escola tão grande, daquelas necessidades que, às vezes, a gente procura fora... Psicológica, emocional, familiar. Então, isso... O prof. EFI perde o contato com o aluno, por essas dificuldades.

Relação com professores de outras áreas:

Eu acho que é boa, assim. A gente atende a todos, desde o currículo até a área, procura adequar as especificidades, possibilidades, que eles têm de alguma diferença de agregar conteúdos, né... Fazer um trabalho mais qualitativo e quantitativo. No sentido de ter a possibilidade de a EFI, todo o evento a EFI tá inserida. Em março, por exemplo, até agosto, tem toda a presença da EFI em qualquer evento, depois a coisa vai fluindo mais pro final da melhor forma possível, é fazer este intercâmbio mesmo na relação de trabalho, em eventos fora e dentro da escola, no recreio. A gente é sempre solicitado.

Relação como os coordenadores e monitores do PME:

Olha, eu gostaria que fosse melhor, no sentido de melhorar a qualidade daquilo que a gente percebe e das dificuldades que a gente tem aqui na escola. Então, eu acho que já melhorou, mas a gente não consegue nunca sentar e elaborar um projeto que seja extensivo mesmo, assim. Então ficam coisas em evento, na eventualidade tu junta e em outra tu não tem mais relação nenhuma, e quando tu pode fazer um evento que todo mundo se agregue, às vezes não fecha com o calendário, não fecha com os interesses. Então fica a parte. É da escola, mas fica aquém da escola. Então, fica agregado, mas não é junto como poderia ser. Inclusive, até materiais, a capacidade, capacitação dos profes. Quais são os professores que são qualificados? Será que a gente não poderia ver qual é a área da EFI pra gente poder agregar, pra realmente se integrar e venham dar mais suporte na escola diferente das outras situações. Por exemplo, banda, a gente tem duas na escola, uma banda de noite e uma banda de dia. Então são situações que... tu pode oferecer outra, outras possibilidades pra criança. Então, até pra questão de estudo deles, no contraturno, mais suporte pra questão cognitiva, de conteúdos mesmo que, às vezes, não tem suporte em casa. Então, eu acho que isso poderia se melhor coordenado e iniciado o trabalho desde o início de cada ano, pra gente poder ver o que a gente poderia ter, quais as possibilidades de monitores que a gente tem, quais os horários, como é que a gente poderia dividir os espaços.

Relação com o restante da escola:

Eu tento assim, a questão de socializar aquilo que eu desejo como profissional sempre valorizando todas, todos os diferentes profissionais. Quando a gente faz um evento, a gente pensa em todos, pra ser uma coisa que não pese nem pra um e nem pra outro. E solicitar na maior delicadeza que possa contribuir mesmo com a escola e que não fique uma coisa assim, de exigência, mas que fique uma coisa de parceria mesmo. Eu acho que a escola, ela, tem profissionais bons no sentido assim, mas ah, eu acho que a EFI não é valorizada a ponto daquilo que a gente merece e aquilo que a gente realmente poderia dar mais ainda. Então fica muito assim, muito, não dos professores em si eu digo, mas da relação da direção, a gente fica muito... na intenção. Então assim... ah vamos ver o material... e quando não é uma lista que seja prioridade ela é de acordo com os valores sim, mas até ali, mas pra quê? Qual é o suporte que a gente teria para incrementar isso e aumentar? Fazer um trabalho aqui no bairro todo, né. Fazer esta dinâmica funcionar... ela funciona entre os profes de EFI, às vezes, um outro professor vem aqui e quer fazer um trabalho, precisa fazer um evento, a gente agrega, a gente faz. Isso agiliza, rapidamente, mas poderia ter polo de várias coisas aqui no bairro, mas isso tem que ser uma coisa que a direção aqui pensa, a outra direção também e a outra... Então fica uma coisa entre status de uma ou de outra. Por que eu acho que a escola, ela é polo social, assim, não tem um outro local pras crianças que estão de férias. Elas podem tá de férias, mas não saem daqui de dentro. Tu pode mandar embora, mas elas tão aqui dentro. Ah, não tem mais aula, mas eles tão aqui dentro. Não tem um outro vínculo. Tem a praça da juventude, que já melhorou muito, só que a praça tem uma questão que a família tem que se agregar a esta responsabilidade e, às vezes, eles preferem tirar da praça do que se agregar à comunidade. Então, eu acho que, se a coordenação, a supervisão e a direção tivesse esse olhar com um ginásio deste tamanho que a gente não tem porta e janela, nem telha. Se a gente agregasse isso a uma empresa que viesse aqui e se fizesse uma parceria de uso e manutenção, entendeu, a gente não dependeria de uma mensalidade de R\$ 2,00, um mensalidade que entrou em novembro, R\$ 2,00, 4 moedinhas de 50 centavos, de um aluno. Somando tudo, dá 1000 alunos. Às vezes tu não pode vender lanche por uma questão... mas às vezes, tu tem que... professor tem que usufruir do lanche que a escola oferece pra ter uma verbinha pra pagar algum custo que a escola tem. Quer

dizer, uma escola deste tamanho... então tem algumas coisas que, administrativamente, elas poderiam ter um outro olhar e não um olhar que, muitas vezes, quem olha de fora critica muito, mas não conhece a realidade aqui. Se tu olhar assim... aí vai pra Escola Mar, não era bem isso que eu queria. Pra quem vem de fora, tá bom, fica perto do translado, mas outros, na nossa realidade, vêm pra cá como se fosse a última opção, daqui a gente só cai no rio do Sinos, não tem problema nenhum entendeu, hehe. Então, seria isso, agregar isso, seria um benefício muito grande pra escola. Eu gosto muito de trabalhar aqui. É um desafio, todos os dias.

5) Como é o contexto em que a escola está inserida (comunidade, pais, estudantes, outras instituições do entorno da escola)?

Eu acho que ela tem um valor único. Eu diria que a gente poderia agregar muitas coisas pra quando o aluno sai daqui pra ele retornar aqui... o alicerce pra vida dele. Mas a gente perde eles e não agrega. Então este trabalho que a gente faz aqui de AS, pra ver qual o mercado de trabalho... a gente tem esta relação com eles. A comunidade é extremamente carente, vulnerável, eu diria que 30% tem envolvimento criminal, entendeu, ou tem um trabalho socioeducativo, o que acontecer na vila eles tão vendo, enfim, e assim ó, e a descrença neles mesmo em função disso é muito grande. A gente tem que sempre trabalhar a autoestima. Não valorizam o estudo, uns desistem no 1º grau porque não entregaram trabalhos. Metas... o pai não teve meta e a mãe também não. Precisa do bolsa família, tem seu valor, mas não pode se agregar tudo a isso. Esperar que alguém faça alguma coisa por mim. A gente ouve: “por que que eu vou fazer se o outro não faz?” Então a gente tem que ir devagarinho, a gente tá mudando isso mas é com muita cautela. Não pode ser com a exigência que a gente teve quando estudou, pra eles não tem significado nenhum se tu perguntar pra família, as famílias são totalmente desagregadas do trabalho, à educação. No entanto, eles querem ter tudo que outras pessoas que tem trabalho, educação, a família, independente de como é formada essa família, se sustenta e tem um crescimento. O outro lado quer ter igualdade, mas acha que a conquista vem sem fazer nada. Muito difícil. Às vezes a gente queria até mudar o símbolo da escola, porque a EMEF Mar, o símbolo é um ratinho, pensa uma ratinho, o desenho da camisa. Mas o que que é isso, bota então um

cachorro, que tem bastante cachorro aqui. Não sei parece que foi a pessoa que fundou. Parece assim, sabe, diminui, tipo assim, a sarjeta, é representativo, uma sarjeta, onde é que tu encontra rato? Tu qué um ratinho? Parece merecedora só disso, não né. Tu olha dentro da camisa, tem o E e um M e um ratinho pendurado.

6) Para você, qual a importância da Educação Física na escola? E do PME na escola?

Eu acho que é pra vida deles, né. Eles crescem aqui dentro. Passam 8 horas aqui, 10 horas aqui, se alimentam aqui, aprendem coisas aqui que a sociedade, às vezes, impõe. Uma cultura que não é nossa, no sentido assim, diante das tantas dificuldades que eles têm. A gente tem um perfil de famílias que são desagregadas, totalmente, da sociedade, que a gente tem um vínculo com eles pra colocar eles em outra... numa melhor situação, porque às vezes, socialmente, e na família, eles já não tem mais suporte. Então eu diria que a responsabilidade é muito grande, pensando numa EFI não só corporal, mas total pra uma criança que entra aqui com 9 e sai daqui com 15, 16 anos. Então são famílias, se a gente reunir eles em família eu acho que agente atende em torno de 5.000 pessoas da comunidade e é a única escola até o 9º ano que tem. Todos que vão estudar, praticamente, passam por aqui, depois só escola particular ou estado. Eles não gostam de ir pro estado de cara porque é uma diferença muito grande, parece muito distante, de todas as formas, tanto fisicamente quanto pedagogicamente assim. Eles precisam muito do vínculo da família que, muitas vezes, eles não têm. Então, eles preferem se manter dentro do município por mais tempo que aqui, qualquer coisa tu resolve com o professor, tu vai de bicicleta.

Importância do PME

Ah, eu acho que ele tem um valor significativo, isso tem, mas a gente podia agregar muito mais coisas. Eu penso numa coisa assim... de cursos que abrangessem a questão de... financeira, econômica, social, direcionamento pra vida deles, cursos extras com formação pro Ensino Médio, trazer as famílias pra terminar o ensino aqui, à noite. Agregar isso pra ter essas crianças aqui, assistidas mesmo. Um projeto que garanta uma visão ampla, não, entre aspas, “assistidas”, não é isso que a gente quer. A gente quer tem um perfil de crianças que sejam críticas, saibam pra que que serve isso e porque que eles estão aqui e não, simplesmente, porque a mãe não

pode tá com eles ou tá trabalhando ou tendo dificuldades financeiras, enfim. Acho que não é isso... por isso que eu acho que tem importância. Eles podem ficar aqui o tempo integral, né, com atividade que... se fosse agregado à EFI, aos projetos e ao PME a gente atenderia muito mais. Com o espaço físico que a gente tem, e a gente não consegue colocar a comunidade aqui dentro. A gente consegue colocar os filhos aqui dentro, mas a comunidade em si, que é uma comunidade que tem vínculos econômicos e sociais, a gente não consegue. Eles são agregados a outros espaços físicos... à igreja, aos centros comunitários, às EMEIS, às outras escolas que os irmãos estudam, só que a gente não consegue trazer eles pra cá, pra ter este perfil diferenciado. Mas, apesar disso, a gente tem uma parcela que vem na APEMEM, tem o vínculo com o PME, mas ainda precisa mais.

7) Existe alguma interação da sua área de conhecimento com o macrocampo de esporte na escola?

Nunca me apresentaram quem são os professores, então, como não me apresentam eu não faço questão de me apresentar, no sentido assim... eu conheço os alunos, sei que eles fazem, e valorizo quando eles vão em algum campeonato, tô sempre em contato, fazendo, mas com os alunos, mas com os professores parece uma coisa de outro mundo, não pertence à escola. No sentido, os professores que dão aula não têm interação com os professores de outros projetos. Então fica difícil a gente agregar a isso um valor maior. Eu não sei até que ponto eu posso perguntar pra eles, eu não sei que formação que eles têm, eu não sei se eles são profes de EFI, eu não sei se eles vêm aqui só pra ganhar o dinheirinho deles, eu não sei se eles fazem formação fora, eu não sei nada, entendeu. Então com é que eu vou... aí eles se apresentam para a escola, mas os professores responsáveis pela EFI não tem acesso a isso. Eles têm acesso a material, eles têm acesso a outras coisas que a gente sabe que eles são beneficiados por causa do projeto, mas que podia ser agregado. Então, fica aquém, aquela coisa fora. Então, a gente não sabe quanto tempo eles ficam, quantos horários, se eles precisam do material, se precisam dividir espaço, a gente só... ahhh cruza... né, no dia, mas pensa que eu sei alguma coisa, nada, de março a dezembro, o que fizeram, qual a proposta, se vai ter uma apresentação na escola. Então, fica só assim, se surgir vai a capoeira, se surgir vai a banda, se surgir vai o judô. E aí como eu tenho o projeto de badminton que eu

também levo eles pra fora, fica uma coisa... aí, então tu representa a escola e eles representam o quê? o PME. Mas o PME não é da escola, parece assim, que é uma coisa diferente. Aí quando a gente pensa que... são as mesmas crianças.

Comportamento dos alunos:

Vejo mudanças, vejo boas melhoras. Já melhorou muito porque com a coordenadora que a gente tem hoje, já melhorou muito na questão de tá preocupado com essa relação do professor de EFI com a coordenação porque agora é uma profe de EFI formada e antes não era, entendeu. Então esta situação já melhorou muito. Eu sei que é da limitação dela também é, que tipo de profissionais se apresentam pra fazer isso e que tipo de cobrança que ela pode ter.

Eu não trabalho luta e nem capoeira nos meus conteúdos. Como eu não tenho conhecimento, eu trabalho na questão disso, por exemplo, eu fiz o curso de afro, em afro, africanidade, e ele fala um pouco desta formação do negro e eu trago um pouco disso no trabalho que eu desenvolvo aqui. Ahh, que é a valorização do negro no esporte, então, abrange também as artes, então, como o negro começou no trabalho, não tinha abertura dentro da escola e hoje a gente tem o negro como elite em alguns esportes, então, eles têm perfis bem visualizados quando eu explico. E aí entram as artes marciais e a capoeira. Às vezes, a gente faz um recreio. O ano passado aconteceu e este ano a gente não teve a possibilidade de juntar com o badminton, mas agente faz aquela semana da consciência negra, a gente faz apresentações, eles se apresentam, fazem a roda de capoeira e aí os alunos da capoeira do PME podem contribuir. Então, é muito importante isso, eu não tenho dúvida. Os alunos que frequentam o programa valorizam mais porque, como eu disse, a escola aqui é um centro social, então, quanto maior as vivências que eles tiverem aqui, corporalmente, em diferentes áreas só tem a somar porque todas as situações agregam disciplina, uma orientação, um comportamento, uma atitude positiva, valorizar a individualidade, qualificar mais aquele que não tem autoestima, não tem autoimagem, ver quais são as dificuldades da família, por que que não tá rendendo em algumas matérias e se tem dificuldade com outros professores. Então, a gente vai vendo pra onde a gente pode capacitar melhor eles pra eles serem autônomos pra quaisquer situações no futuro. Isso, quase todos os dias. De um e de outro, entre os comentários dos professores, então, a gente consegue agregar e vê... que é realmente é essa é a linha de conduta que a gente consegue ter um

vínculo maior, mais ainda, dependendo da qualificação dos professores que estão no projeto porque a visão do coordenador já melhorou muito. Por que eu diria assim ó, que até então, eu achava e acho, no sentido, muita politicagem. Não é uma coisa assim... um programa para a educação mas em prol de uma política....então... a distância... hoje, a gente já consegue aproximar mais isso. São coisas que só o tempo vai amadurecendo. Até a criança entender que não é uma coisa assim... ah não tem nada... tem muito pras crianças, elas ficam duas horas a mais, quer dizer no intervalo do almoço, na verdade elas ficam seis horas a mais. Eles chegam aqui 9h e saem daqui às 3h da tarde, mais o horário da escola.

8) Como são os espaços destinados às aulas de Educação Física? E os espaços destinados aos atendimentos no contraturno? Espaços da escola para as aulas de EFI:

Eles são destinados assim... a gente tem um espaço físico bem grande e áreas... tem o futebol de campo lá, tem a entrada da escola que eu digo que é uma pista de atletismo que a gente tem 7 raias, dividindo a gente trabalha, tem o anfiteatro ali... quando a gente faz alguma apresentação ou quando se quer trabalhar algumas habilidades ou trabalho em círculo a gente usa lá. A quadra de vôlei adaptada ali fora e a quadra de areia ali também. Dentro do ginásio tem o basquete, duas quadras de badminton marcadas, temos duas de vôlei, o futebol e, ah... aí, a gente tem as alternativas, a área coberta que possibilita outras atividades... ou tá muito quente ou tá chovendo, depois aqui, o auditório também, tem uma parte lá atrás que também dá para usar e a parte verde, de árvores, embaixo de árvores. Poderia se ter muito mais, no sentido de ter relação com coisas naturais, por exemplo... praça com tronco de árvore, praça da juventude, equipamento para adolescente, esses aparelhos de ginástica de rua, então, espaço tem.

Espaços para o PME: Eles tem uma sala, eles usam o auditório que tem um tatame pro judô, eles usam uma vez por semana a banda... tem aula, mas é cedido pra eles. Quarta- feira às 11h até às 14h eles usam o ginásio, depois eles usam o espaço físico no intervalo das aulas. Aí que eu acho que fica um pouco... que nos dificulta depois pra dar aula, nos dificulta porque eles acham que essa dinâmica é uma aula de EFI e não é, no sentido assim, o objetivo. E eles usam o refeitório,

fazem as integrações e alimentações ali, e eles têm um trabalho à parte que... “ah, nós vamos fazer um passeio com o PME, ah, nós vamos fazer um passeio com a escola”. Não é um passeio integrativo, entende. “Ah, eu vou com o PME.” É como se fosse um pouco assim... eu vou com a igreja. A igreja, eu sei que é fora da escola, o PME é dentro da escola. Ele fica sempre repartido. Soma no total, mas fica sempre partilhando. Intervalo das aulas: então o quê que acontece... hoje, já melhorou muito... porque antes era assim... qualquer coisa era fora da aula mesmo no horário de aula, no contraturno eu dividia o espaço... vem cá, mas quem são os meus alunos? Aonde tá o meu espaço e onde é que eu vou trabalhar? Aí eu já consegui reduzir isso, muito. Então, não existe mais a possibilidade de eu tá dando a minha aula e o PME tá circulando por aí com material e... eu acabei com isso eu e a profa Adelaide acabamos com isso. Hoje, os alunos que descem tem que estar junto com os professores ou os professores nos solicitando um espaço para usar. “Posso usar, não vou atrapalhar?” Nós somos três professores que divide áreas aqui e aí quando vem um outro professor tem que tá muito bem relacionado pra gente permitir, pra que seja uma coisa organizada. Não seja uma coisa, simplesmente, eu também vou. Assim, a gente acabou com o PME também... na possibilidade de usar o espaço físico, eu vou fazer o que eu quero. Por exemplo, tinha jogos no chão. Aí, os nosso jogos, a gente guarda numa caixa para usar na sala de aula ou em evento, dia de chuva ou outro professor solicita. Daí, às 11h30 era, outros jogos, que era do PME, daí vem o contraponto com as minhas aulas, quer dizer... pode tudo e daí quando eu vou exigir alguma coisa de organização... como é que a criança vai entender, uma hora pode qualquer coisa e na outra tu tá exigindo demais. Tem que ter um comum acordo, né. Tem que ter uma fala única... que falta ter no início do ano. O que que a gente quer... se são as mesmas crianças que a gente tá formando. Até que ponto, o que que ela pode fazer e em que horário ela pode fazer. O quê que não pode vim de contratempo. A mesma coisa que eu ensinar na Biologia uma coisa errada e não, agora não é Biologia agora tu pensa o que tu quiser, não dá. Tem que ter um rumo pra coisas acontecerem.

9) Já ocorreram algumas ações articuladas entre Educação Física e o PME?

Acções articuladas EFI e PME: Já ocorreram, a gente.... no escola integrada no bairro, geralmente a gente divide espaço, no revezamento da tocha eles ajudaram. Eu fiz o

convite pra um evento de badminton, mas eles não... assim ó, eu penso que um evento que a gente pode fazer pros alunos é para os alunos em prol da escola mostrar as suas possibilidades que ela tem, internamente, pra fora. Então, o evento que foi o campeonato nacional de Badminton, a abertura e todo o evento em si, ele foi feito na cidade de NH e o foco era nossos alunos como atletas, né. E a gente teve a possibilidade, inclusive de levar o PME nesse projeto com a banda da nossa escola, na abertura. Então, eu tive uma grande dificuldade de poder, realmente, ter acontecido isso, favorecendo a nossa escola, para ela ser vista por outros lugares da escola e por outras pessoas e valorizar aqueles alunos que realmente sabem o que estão fazendo no projeto de banda, internamente, mas ela não pode ficar interna, é como um livro fechado. Primeiro, eu entrei em contato com o professor... aí não era o horário nem dia dele... ele disse que dava aula na faculdade e disse que ia ver na faculdade se iria ser liberado. Aí, o diretor disse na escola, tu comunica... olha a escola tá te comunicando. E o que que eu tenho que fazer... tu tem que falar com a coordenação da SMED. Aí, eu entrei em contato com ela e aí, qual era a dificuldade... ah... pagar ele... como pagar ele... quanto que ele recebe pra isso... Ela disse: “não, Nadir, é troca de horário, troca um horário por outro”, assim a SMED me disse, né, essa é a relação... compensatória. E nisso, simplesmente, feito este convite, a pessoa não apareceu, não deu retorno, esperei até o último dia. Pena que eu não tivesse encontrado com as outras escolas do município e ter convidado eles, porque eu tenho certeza que eu teria conseguido outras escolas... aqui a Caldas Jr., a Olavo Bilac, a Harry Roth. Só que eu queria, realmente, que fosse os nossos alunos representar como atleta e divulgar os projetos, mas... fiquei frustrada, porque seria muito bom até para o próprio monitor ser visto profissionalmente. Na verdade, eu tava abrindo uma possibilidade pra ele, também. Assim, o que eu penso aqui na escola é a possibilidade de agregar tudo que a gente tem, né, o que a gente tem de melhor, o que a gente tem a melhorar, pra todos. Eu não vou ganhar mais nem vou perder... muito pelo contrário, eu penso em socializar mais a escola pra que a comunidade também valorize, e os próprios monitores sejam valorizados. Trazer a formação que eles têm e agregar ao nosso trabalho, agregar ao bairro aqui, mas a cidade e não, uma coisa impossível. Nós agregamos eles, por exemplo, na Mostratec, na Femictec, nos eventos de eventos, por exemplo, de jogos, eles fazem apresentações, representam a escola em outras atividades.. a gente agrega nisso. Pena que a gente não tem... a gente não tem... a gente gostaria de ampliar ainda

mais, mas a gente não tem um efetivo número de professores 40h pra dar conta de tudo que a gente gostaria que eles tivessem de possibilidades. Isso, agregando a questão social da escola, financeiro a gente fica aquém, né.

10) No período em que você trabalha na Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo, quais transformações educacionais você pôde perceber? Já acompanhou a implantação de alguma proposta inovadora na escola?

Transformações educacionais:

Já perdemos muitas coisas... a gente que já está há bastante tempo na prefeitura, a gente fazia parte de projetos da EFI em que os alunos iam aos projetos, o laboratório de informática era no centro, os alunos iam até lá, dança era num palco e tinham apresentações finais que eram, assim, concorridas. Tinha basquete, handebol, vôlei. Quando eu entrei na prefeitura já tinha isso, aliás, esses professores desta época estão se aposentando. Então, são projetos, assim, que fizeram a diferença. Todo mundo queria estudar na escola municipal porque tinha, assim, eventos na cidade inteira. Um grande evento, também que teve depois, foi o Viva Vôlei que deu uma valorização pro esporte, então, eventos com clubes, a natação, teve alunos vinculados com a natação a partir dos jogos escolares, permaneciam com o clube por um bom tempo e tiveram resultados. Se tornaram atletas a partir disso... e hoje, a gente não tem como, indicar pra onde? Hoje, a gente tem alunos aqui que fazem academia de luta, e são bem... nós temos alunos aqui que foram para as paralimpíadas escolares, nós temos alunos que participam de eventos fora da escola, mas vinculados à escola, no sentido de que daqui a gente conseguiu dar uma rumo, no voleibol, a gente tem um aluno que vai pra escola particular através de bolsa... o professor veio até nós e solicitou a presença deles, eles participaram de projeto junto, na ULBRA também, encontraram outros profissionais que valorizaram, essa qualidade do esporte que eles estão vinculados. Então nisso, a gente se perdeu e eu já vejo que outros municípios estão vinculados nisso, bem mais do que nós porque a gente estagnou. A gente atende uma demanda muito grande de crianças, mas não consegue elevar eles naquilo que eles têm condições, a gente estagnou. Então fica... a criança não consegue visualizar isso, né. De outros exemplos fora da escola, mas que seja assim ó... vai ter condições pra jogar... vai ter um calendário, tem os jogos. Por exemplo, eu tenho dois alunos que eu quero

colocar no atletismo lá do outro lado da cidade, que tem aquele projeto, mas como é que eu vou levar o aluno lá. Não adianta eu levar uma vez, sabe. Eles só têm sucesso se colocar num projeto. Então, talvez tem que vincular isso a outros projetos. Assim ó, mini projetos em bairros diferentes e dar suporte para que alguns alunos façam este intercâmbio e, não só na competição, mas que tenham mini projetos sociais. O atletismo é lá, o basquete em outro lugar que tenha basquete, aqui poderia ser o badminton vamos supor. A gente tem o ginásio, tem espaço físico pra receber crianças como eu já recebo crianças aqui. Então, os espaços que a gente tem coberto, entendeu, vincular isso. E a gente não consegue, questão, claro, política, social, econômica, não tem culpados, vítimas disso, tem que rever isso, junto com o desporto pra eles entrarem no Ensino Médio continuando essa trajetória e não uma parte da vida deles, dá continuidade e se formar depois crianças e adolescentes que tão, preventivamente, fora da doença. É isso que eu penso.

Articulação dos saberes. Foi uma mudança muito grande. A gente fez... o ano passado eu agreguei o trabalho do badminton na feira porque a gente teve um problema social no outro trabalho e me convidaram, como eu já fazia um trabalho extensivo durante todo o ano com o 4º ano. A gente só apresentou o trabalho porque já tava pronto, né. Pronto assim, no sentido, se encaminhando e, a princípio aqui seria voltado para a área de ciências, mas os próprios professores de ciências não quiseram assumir, entendeu. Pra mim, é mais um desafio, tipo assim, vamos ver o que dá pra trabalhar e qual é o interesse deles e foi muito bacana assim. Os trabalhos que foram pra lá, um era meu e depois o professor de ciências finalizou lá, a parte burocrática, fez a pesquisa. Era sobre a água. Eles deram conta do trabalho, mais autonomia deles, tanto que na apresentação eu nem tava aí. Na apresentação eu tava no Rio, mas deram conta assim, foi uma surpresa bem bacana, tanto que na FEMICTEC, eles não foram classificados por detalhes assim, né, da própria estrutura, mais um outro trabalho foi que também são meus alunos, não diretamente na AS mas na EFI e religião e depois a gente fez, agora, uma feira interna, aqui, na semana passada, sobre trabalho. A ideia foi mostrar lá pro 4º e 5º ano que o 8º e 9º estão preocupados com o mercado de trabalho, o que eles podem fazer no Ensino Médio, quais são as possibilidades que eles têm. Fizeram até sobre como entrar na academia militar. Foram 20 trabalhos de manhã e 18 trabalhos de tarde, sendo que eu tenho 3 turmas que eu dou AS, então dali, foi só com 8º e 9º. Pro ano que vem,

se me derem AS eu trabalho, assim com eu trabalho com religião. Em religião, eu faço assim com eles, eu dou uma pincelada nas religiões, quais, no turismo, porque que tem um turismo muito grande sobre as religiões, quais são os países, as religiões que existem. Eu abro um leque assim, mas tudo é relacionado às energias positivas. Como é que a gente tá aqui? E o que que a gente pode fazer e se vocês estão na igreja ou outros centros comunitários, o que vocês trazem e levam disso. Então, eu trabalho mais esta questão emocional, psicológica, afetiva... espiritual.

Merenda

Eu acho que é um, como eu trabalhei em POA, eu conheço a vivência de lá. Lá, o professor almoça com o aluno. Tem aula até o meio dia. O aluno sai da sua refeição, tanto o café da manhã, almoço, enfim, com o professor. Aqui, parece que a gente deseduca porque a gente tem o ritual da sala de aula, aí bateu 11h30, fechou o horário, eles correm para o refeitório, ou eles correm atrás da fruta ou eles correm atrás do café da manhã, mas o professor não tá agregado a isso. Tem uma certa autonomia, mas uma certa autonomia esculhambada... porque, ele passam nove anos aqui. O aluno tá entrando com nove anos aqui, o aluno do 4º ano, ele vem de uma relação que tem o refeitório aqui, muitas escolas não tem refeitório. Aí, chega aqui e tem a possibilidade de ter um refeitório, ao invés de ser uma coisa organizada eles visualizam algumas coisas que é fora do contexto pelo fato do professor não estar junto. Não é uma parte educativa, não é pela questão do alimento do professor, não é porque tu igual tá dentro da escola, é claro que facilita né. Por exemplo, eu fui no médico... eu só almoço dentro da escola, o meu médico perguntou: "Onde que tu almoça?" Eu só faço refeição dentro da escola, as vezes eu trago, agora não, eu compro no bar alguma coisa. Agora aquela coisa de ver o que eu vou comer no outro dia e colocar e vim sacudindo no trem, não, entendeu, eu prefiro nem comer, vai ficar no calor, no quente, misturado, não é uma coisa que me chame atenção. E o aluno vê isso, não tem mais, nem é pela quantidade, a comida que vai fora é bem maior do que aquela que o professor estava se alimentando. Não tenha nem dúvida. E outra, a relação com os funcionários também, ela se rompe. Parece que tu não come com eles ou come diferente deles ou às vezes, não por elas, por outro lado da coordenação de nutrição... porque tu não pode entrar na cozinha... porque tu não pode, então... não pode. Parece que tu é assim ó... e o aluno... O que que o professor come? Por que que ele não come a nossa comida?

Se tem sal, se não tem, a salada tu, tu não tá ali com nojo, pega a alface e põe um pouco no prato aí, ah, essa tu vai comer, tu faz uns acordos, né, agora a gente não tem... é de vez em quando, se perde.

APÊNDICE F – LISTA DE UNIDADES DE SIGNIFICADO

- 1 - Escolha pela Educação Física.
- 2 - Rejeição ao trabalho muito burocrático.
- 3 - Práticas corporais.
- 4 - Experiência em todas as áreas possíveis.
- 5 - Ser autônomo dentro da EFI.
- 6 - Escola deixa a desejar profissionalmente.
- 7 - Concurso para ampliar a área de atuação.
- 8 - Busca por qualificação profissional.
- 9 - Atuação fora do contexto escolar.
- 10 - Chegada na RME/NH.
- 11 - Chegada na escola.
- 12 - Experiência em outras escolas.
- 13 - Experiência em outra rede.
- 14 - Experiência em outros espaços, brinquedoteca, posto de saúde.
- 15 - Professora de projetos de contraturno.
- 16 - Professora efetiva da escola.
- 17 - Vantagens e desafios no trabalho.
- 18 - Relação com os estudantes.
- 19 - Relação com as famílias.
- 20 - Perfil de trabalho.
- 21 - Encaminhamento de alunos para escolinhas esportivas dentro do município.
- 22 - Alunos autônomos.
- 23 - Espaços físicos para práticas corporais.
- 24 - Direcionamento na vida dos alunos.
- 25 - Transição para uma nova escola.
- 26 - Resgatar os alunos e encaminhar para a vida fora da escola.
- 27 - Relação com os outros professores de EFI da escola.
- 28 - Troca frequente de professores.
- 29 - Dificuldade de vínculo com os outros professores de EFI pela diferença de carga horária.
- 30 - Dificuldade de se reunir com os outros professores de EFI.
- 31 - Intensificação do trabalho para quem tem mais tempo na escola.

- 32 - Relação com os professores de EFI.
- 33 - Relação com os professores das outras áreas.
- 34 - Possibilidades de EFI.
- 35 - Intercâmbio nas relações de trabalho.
- 36 - Relação com os coordenadores de PME.
- 37 - Relação com os monitores do PME.
- 38 - Dificuldades da escola.
- 39 - Qualificação dos professores.
- 40 - Projeto extensivo a todos.
- 41 - Calendário escolas.
- 42 - Interesses diversos.
- 43 - Atividades no contraturno.
- 44 - Falta de suporte em casa.
- 45 - Oferecer outras possibilidades para a criança.
- 46 - Mais suporte na questão cognitiva.
- 47 - Possibilidade de monitores.
- 48 - Divisão dos espaços.
- 49 - Relação com o restante da escola.
- 50 - Desejo como profissional.
- 51 - Diferentes profissionais.
- 52 - Parceria.
- 53 - A EFI não é valorizada como deveria.
- 54 - Falta de prioridade na compra de materiais para a EFI.
- 55 - Falta de colaboração de colegas e de direção.
- 56 - Ampliação do trabalho para o bairro.
- 57 - Falta de suporte para incrementar as coisas.
- 58 - Criação de polos esportivos pelo bairro.
- 59 - Status entre diretores.
- 60 - Escola como polo social.
- 61 - Ausência de outros espaços sociais no bairro..
- 62 - Facilidade de acesso à escola.
- 63 - Necessidade de um outro olhar para a realidade da escola.
- 64 - Gosto pela escola.
- 65 - Um desafio, todos os dias.

- 66 - Contexto da escola.
- 67 - A escola tem um valor único.
- 68 - Alicerce para a vida do aluno.
- 69 - Mercado de trabalho.
- 70 - Comunidade vulnerável.
- 71- Cultura de fora da escola.
- 72 - Cultura de dentro da escola.
- 73 - Famílias desagregadas da sociedade.
- 74 - Vínculo da famílias.
- 75 - Direcionamento para a vida.
- 76 - Projeto amplo.
- 77 - Crianças assistidas.
- 78 - Crianças críticas.
- 79 - Dificuldades financeiras.
- 80 - Tempo integral.
- 81 - Espaço físico amplo.
- 82 - Vínculo com o PME.
- 83 - Pouca interação com outros projetos.
- 84 - Formação dos monitores.
- 85 - Acesso a materiais pelo PME.
- 86 - Divisão de espaços.
- 87 - Desconhecimento da proposta.
- 88 - Relação PEFI com a coordenação do PME.
- 89 - Tipo de profissionais que se apresentam.
- 90 - Escola como centro social.
- 91 - Articulação com o PME.
- 92 - Semana da Consciência Negra.
- 93 - Roda de Capoeira.
- 94 - Capacitar os alunos.
- 95 - Alunos autônomos.
- 96 - Qualificação dos professores do projeto.
- 97 - Programa para a educação.
- 98 - Politicagem.
- 99 - O tempo amadurece.

- 100 - Espaços para as aulas de educação física.
- 101 - Espaços para o PME.
- 102 - Dificuldade para dar aula.
- 103 - Dinâmica diferente de aula.
- 104 - PME repartido da escola.
- 105 - Intervalo das aulas.
- 106 - Pouca organização do PME.
- 107 - Alunos sozinhos fora da aula.
- 108 - Bom relacionamento entre professores.
- 109 - Organização do material.
- 110 - Dar um rumo para as coisas.
- 111 - Alunos como atletas.
- 112 - Dificuldade de levar o PME para fora da escola.
- 113 - Valorizar o que a escola faz.
- 114 - Valorizar o monitor profissionalmente.
- 115 - Possibilidade de agregar tudo que a escola tem.
- 116 - Socializar a escola.
- 117 - Comunidade valorizar a escola.
- 118 - Monitores valorizados.
- 119 - Questão social da escola.
- 120 - Perdas ao longo dos anos.
- 121 - Projetos que fizeram a diferença.
- 122 - Valorização para o esporte.
- 123 - Demanda muito grande de crianças.
- 124 - Vincular com projetos de fora da escola.
- 125 – Intercâmbio.
- 126 - Continuidade no ensino médio.
- 127 - Problema social.
- 128 - Interesse dos alunos.
- 129 - Projeto de pesquisa.
- 130 - Autonomia dos alunos.
- 131 - Mercado de trabalho.
- 132 - Alimentação suspensa.
- 133 - Ausência do professor no refeitório.

- 134 - Relação com os funcionários.
- 135 - Amplitude no campo de trabalho.
- 136 - Vínculo entre professor e alunos.
- 137 - Contexto esportivo.
- 138 - Escola particular.
- 139 - Realidade diferente.
- 140 - Trabalho majoritariamente feminino.
- 141 - Tempo de preparação.
- 142 - Estágio probatório.
- 143 - Escola é uma família.
- 144 - Tentar conviver bem.
- 145 - Essência da relação professor-aluno.
- 146 - Violência no bairro.
- 147 - Drogas e armas.
- 148 - Carinho com as crianças.
- 149 - Segurança na escola.
- 150 - Educação física é tudo que eles gostam.
- 151 - Identidade da comunidade.
- 152 - Alunos do loteamento.
- 153 - Cada vez mais homogêneo.
- 154 - Enfrentamento maior nos anos finais.
- 155 - Agressividade.
- 156 - Relação de confiança.
- 157 - Desafio trabalhar com os pequenos.
- 158 - Um tira no jardim de infância.
- 159 - Auxílio para as famílias sem condições.
- 160 - Implantar cursos no loteamento.
- 161 - Pouca oferta de cursos no bairro.
- 162 - Gravidez na adolescência.
- 163 - Centro esportivo no bairro.
- 164 - Praça CEU.
- 165 - Aulas mais qualificadas.
- 166 - Falta de outro PEFI na escola.
- 167 - Pouca relação com os monitores.

- 168 - Relação maior com a coordenadora do PME.
- 169- Construção de pipas em parceria com o PME.
- 170 - Não pode aula de skate porque machuca.
- 171 - Trabalho jogos pré-desportivos.
- 172 - Regras adaptadas.
- 173 - Futebol gera brigas.
- 174 - Relação com a equipe diretiva.
- 175 - Relação com os funcionários.
- 176 - Professores não podem mais almoçar.
- 177 - Fiscalização em cima dos funcionários.
- 178 – Custo-benefício negativo.
- 179 - Aula de educação física é importante.
- 180 - Parte psicomotora.
- 181 - Fora do núcleo da sala de aula.
- 182 - O PME complementa.
- 183 - Tempo ampliado.
- 184 - Parceria com o xadrez.
- 185 - Correlação entre aula e oficina de futsal.
- 186 - Dificuldade de espaços.
- 187 - Escola aberta.
- 188 - Vínculo com a escola.
- 189 - Construção da quadra poliesportiva.
- 190 - Comunidade não preserva as coisas da escola.
- 191 - Relação com a comunidade.
- 192 - Faltam salas na escola.
- 193 - Espaços para o PME são precários.
- 194 - Perfil dos alunos.
- 195 - Jogos recreativos.
- 196 - Projetos e programas.
- 197 - Nível da aula.
- 198 - Participação na Olimpíada Escolar.
- 199 - Depredação da escola.
- 200 - Inutilização da biblioteca.
- 201 - Discussão entre Licenciatura e Bacharelado.

- 202 - Área Pedagógica.
- 203 - Formação Pedagógica.
- 204 - Área escolar.
- 205 - Campo de trabalho mais fértil.
- 206 - Programa Segundo Tempo.
- 207 - Rotatividade dos professores na escola.
- 208 - Primeiro contato com as turmas.
- 209 - Acolhida na escola.
- 210 - Receptividade dos colegas.
- 211 - Perfil de alunos dos anos iniciais e dos anos finais.
- 212 - Dificuldade de organização da aula.
- 213 - Cultura esportivizada.
- 214 - Facilidade de trabalhar com os pequenos.
- 215 - Bola-futsal-volei, futsal-volei, futsal-volei-tempo livre
- 216 - Conflitos com os alunos grandes.
- 217 - Mediações.
- 217 - Relação com os outros PEFI.
- 218 - Aulas compartilhadas com os colegas.
- 219 - Planejamento coletivo mensal.
- 220 - Autonomia para trabalhar da sua forma.
- 221 - Troca de informações com colegas.
- 222 - Pouco diálogo.
- 223 - Relação com a coordenação do PME.
- 224 - Materiais e uso dos espaços.
- 225 - Programa Esporte na Escola.
- 226 - Disputa pelo material.
- 227 - Disputa pelo espaço.
- 228 - Escola inferiorizada, escola problema.
- 229 - Corpo de trabalhadores unidos.
- 230 - Competições esportivas.
- 231 - Relação com a violência.
- 232 - Condições de vida precárias.
- 233 - Não pertencimento à escola.
- 234 - Relação escola-comunidade.

- 235 - Pouca participação da comunidade nas decisões.
- 236 - Palestras direcionadas as questões de comportamento.
- 237 - Depredação da escola.
- 238 - Relação das crianças com a escola.
- 239 - Cultura corporal.
- 240 - Desalienação.
- 241 - Desmistificar as coisas.
- 242 - Tempo fora da sala de aula.
- 243 - Educação Física permite sair da zona de opressão.
- 244 - O PME ocupa o contraturno.
- 245 - Mecanismos de funcionamento diferentes da aula.
- 246 - formação acadêmica/formação cultural.
- 247 - Nível de aprofundamento do conteúdo.
- 248 - Relação com o macrocampo de esporte.
- 249 - Comparação entre as aulas e as oficinas.
- 250 - Resultado da prática.
- 251 - Estudantes trazem experiências do PME.
- 252 - Forma como é organizado o currículo.
- 253 - Cultura e organização da educação física escolar.
- 254 - Escola com muitos espaços.
- 255 - Poucas ações articuladas com o PME.
- 256 - Abertura de carga horária para projetos.
- 257 - Espaço para articular com o PME.
- 258 - Educação Física com projeto no contraturno.
- 259 - Trabalhar com algum projeto específico.
- 260 - Inovações pedagógicas muito confusas.
- 261 - Pesquisa como princípio de ensino.
- 262 - Compreensão da realidade.
- 263 - Pouco tempo para a produção do trabalho, do texto.
- 264 - Refeitório como espaço de vivência na escola.
- 265 - Espaço pedagógico.
- 266 - Refeição é um momento diferente da escola.
- 267 - Afeta a questão financeira e praticidade.
- 268 - Dispersa os professores que almoçavam na escola.

- 260 - Espaços de intervalo são ricos em trocas, conversas.
- 271 - Troca de experiências pedagógicas.
- 272 - Estabilidade por meio de concurso público.
- 273 - Projetos vinculados à escola.
- 274 - Contraturno fora do ambiente escolar.
- 275 - Preferência pelos anos iniciais.
- 276 - Trato com a violência é diferenciado com os pequenos.
- 277 - Explorar os espaços para práticas corporais.
- 278 - Parceria para juntar turmas com outros PEFI.
- 279 - PEFI não se encontram nas reuniões de planejamento.
- 280 - Não tem interdisciplinaridade.
- 281 - Relação de pouco diálogo entre os PEFI.
- 282 - Empréstimo de material do PME.
- 283 - Combinações com a coordenação do PME.
- 284 - Escola complicada, mas tem potencial.
- 285 - Diversidade financeira.
- 286 - Família não procura a escola.
- 287 - Educação Física tem sentido para os alunos.
- 288 - Área da cultura em geral que é muito viva.
- 289 - Fenômeno da cultura corporal.
- 290 - Formas de Educação Integral.
- 291 - Trabalho por modalidades é cultural.
- 292 - Função burocrática.
- 293 - Falta de comprometimento dos monitores.
- 294 - Falta de professores com 40h na escola.
- 295 - Mudança pedagógica muito grande.
- 296 - Pesquisa, parte burocrática.
- 297 - Autonomia na apresentação dos trabalhos.
- 298 - Possibilidade de ter um refeitório.
- 299 - Professor não pode almoçar junto.
- 300 - Parte educativa da escola.