

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE DESPORTOS – CDS
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – HABILITAÇÃO EM LICENCIATURA**

CLÁUDIO CHEREM GARCIA

**ESPORTE E ESCOLA: ENSAIO SOBRE AS POSSIBILIDADES DE “MAIS
EDUCAÇÃO” DE QUALIDADE NA FORMAÇÃO INTEGRAL.**

**FLORIANÓPOLIS
NOVEMBRO 2010**

Cláudio Cherem Garcia

**ESPORTE E ESCOLA: ENSAIO SOBRE AS POSSIBILIDADES DE “MAIS
EDUCAÇÃO” DE QUALIDADE NA FORMAÇÃO INTEGRAL.**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Educação Física –
Habilitação em Licenciatura como requisito à
obtenção do título de Licenciado em
Educação Física.

Orientador: Prof. Ms. Fábio Machado Pinto

**Florianópolis
Novembro 2010**

RESUMO

O presente trabalho aborda a Educação Integral e o esporte como seu conteúdo, a partir da análise de documentos e revisão da bibliográfica especializada. O estudo desdobra-se também a partir de uma experiência de estágio escolar, realizada no curso de formação em Educação Física. Trata-se de um estudo que busca refletir uma situação de aplicação da Educação Integral, o Programa Mais Educação, em uma escola pública de Florianópolis, e tem por objetivo analisar uma das atividades deste Programa, o futsal, e as suas relações com elementos também destacados pela literatura especializada, tais como: relação com o tempo, com o espaço, com a comunidade, com o professor/educador e com o currículo. A partir das análises percebe-se que alguns pontos destes elementos se apresentam distantes das idéias que sugerem as propostas de Educação Integral, entre elas o Mais Educação. Verifica-se ainda que estas relações e as aplicações destas propostas na escola pública precisam de muitos avanços, principalmente naquilo que se refere a uma melhor articulação entre políticas públicas e as ações concretas e possíveis de serem implementadas no atual contexto da educação brasileira.

Palavras-chave: Educação Integral. Escola. Esporte.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Relatório de alunos matriculados mês de setembro de 2010.....	36
Quadro 2 - Grade de atendimento dos alunos Programa Mais Educação, turno matutino.....	37
Quadro 3 - Grade de atendimento dos alunos Programa Mais Educação, turno vespertino.....	37
Quadro 4 - Valor do ressarcimento destinado ao monitor por turma	38

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	06
2. CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO INTEGRAL	08
2.1 Cronologicamente falando	08
2.2 Uma perspectiva de Educação Integral	11
2.3 A Educação Integral e sua relação com... ..	13
2.3.1 Relação à comunidade	13
2.3.1 Relação ao espaço	15
2.3.1 Relação ao tempo	16
2.3.1 Relação ao currículo	18
2.3.1 Relação à formação dos professores e educadores populares.....	19
3. CAPÍTULO II – O ESPORTE PARA/NA EDUCAÇÃO	21
4. CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	27
5. CAPÍTULO IV – O ESPORTE NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UMA TENTATIVA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	29
5.1 Contextualizando	29
5.2 A comunidade	29
5.3 A escola	31
5.4 O Programa Mais Educação na Escola	34
5.5 A Oficina de Esporte/Futsal	39
6. CAPÍTULO V - REFLETINDO A SITUAÇÃO	43
6.1 Formação/Capacitação dos professores	43
6.2 O envolvimento da comunidade	44
6.3 O currículo	45
6.4 O espaço e o tempo	46
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	50

1. INTRODUÇÃO

A Educação Integral tem estado em foco em diferentes formulações de políticas públicas, a partir de diferentes projetos ou programas, que buscam, em seus objetivos, aproximar da escola esta possibilidade de formação “total” dos estudantes. Todavia, como bem reconhece o Poder Público, tais ações se apresentam ainda de forma bastante pontuais e esporádicas. (MEC 2009)

As experiências ao longo dos anos, na tentativa de construção de uma Educação Integral de qualidade, apontam no sentido de que, logicamente, a escola deve exercer um papel central nas aplicações destas propostas, porém indicam também a necessidade de articulação de outros elementos que se relacionam ou deveriam se relacionar com a escola, entre eles o tempo, o espaço, o currículo, os professores e a comunidade.

Entre as iniciativas mais recentes de Educação Integral em nossa realidade, encontramos o Programa Mais Educação, uma proposta do Poder Público, criada no ano de 2007, que se caracteriza pelas parcerias intersetoriais e intergovernamentais, e que tem por força principal aumentar a permanência de tempo dos jovens estudantes na escola, oferecendo-lhes uma ampliação e diversidade de atividades complementares.

Como conteúdo destas atividades, aparece o esporte que, nas últimas décadas, tem se tornado um elemento bastante presente nas políticas públicas voltadas ao público jovem (ATHAYDE, 2009). Essa utilização do esporte como ferramenta de programas e ações públicas gera alguns questionamentos, principalmente quando nos deparamos com a literatura que analisa o esporte na escola e na educação.

A partir destas colocações, levantamos a questão central deste estudo, que se apresenta da seguinte forma: como é apresentado na prática um programa de Educação Integral – neste caso o Mais Educação – e o esporte enquanto conteúdo oferecido aos participantes do Programa? Logo de partida, podemos imaginar que esta indagação central pode gerar muitas outras questões relacionadas ao tema, como, por exemplo, o esporte é um componente eficiente da Educação Integral? Ou o Mais Educação é uma política eficiente de Educação Integral?

Na busca de responder estas questões e compreender de forma mais clara uma política pública, que engloba o esporte como possível formador dos estudantes, emerge o objetivo deste trabalho, que é analisar documentos relacionados à Educação Integral e a bibliografia que aborda este tema e o esporte presente na escola, assim como realizar um estudo exploratório, de uma situação de inserção do esporte (futsal) no Programa Mais Educação, em uma escola pública de Florianópolis.

Optamos em tratar esta temática, pois a rotineira presença nas atividades da escola (em virtude da realização de estágio acadêmico), onde analisamos essa situação, a todo o momento nos aproximava das atividades desenvolvidas pela escola, a partir do Mais Educação. Aliado a isso, se apresentava também a oficina de esporte oferecida dentro do programa. Sendo um conteúdo de forte interesse, a presença do futsal veio a fortalecer ainda mais a escolha de abordar a Educação Integral e o esporte na realidade da referida escola.

Acreditamos na relevância deste estudo, pois percebemos a Educação Integral como tema bastante atual e presente de forma constante nos debates a cerca da educação; entendemos que, como professores de Educação Física, abordar educação e esporte (conteúdo fortemente presente nesta disciplina), enriquece significativamente nossa formação; e, por fim, por se tratar de uma situação, que se desdobra financiada pelo dinheiro público voltado a educação, entendemos ser bastante conveniente abriremos espaços para novas discussões e indagações relacionados a Educação Integral e o esporte na escola.

Buscando possibilitar um melhor entendimento dos conteúdos abordados, estruturamos o trabalho da seguinte forma: uma primeira parte, que trata da Educação Integral, englobando um pouco de sua história em nossa educação, uma perspectiva de Educação Integral e os elementos que são fundamentais nesta proposta de educação; um segundo momento, que trata do esporte na educação; um terceiro espaço, que apresenta metodologicamente o estudo; um quarto momento, que aborda o campo de análise, o Mais Educação e esporte nesta realidade; um capítulo, que busca refletir esta situação de aplicação da Educação Integral e um momento final, que apresenta as conclusões deste estudo.

2. CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO INTEGRAL

2.1 Cronologicamente falando

Embora a função pedagógico-institucional seja aquela que, historicamente, tem servido a própria justificação da escola, a ponto de se firmar que pela sua origem, pelos seus objetivos, e pela sua evolução, a atividade específica da escola é a instrução sistemática e programada, uma série de determinantes sociais e econômicos acabaram por levar a instituição a desenvolver atividades suplementares a estas, com o objetivo de garantir própria possibilidade de transmissão do saber sistematizado. (PARO et al, 1988, p. 198).

O tema e as propostas de educação integral surgem no contexto histórico brasileiro já na primeira metade do século XX. Ações de cunho educativo, por parte de católicos, anarquistas¹ e integralistas se desenrolavam, propondo novas formas de aplicação e uso das escolas.

É importante apontar que, muitos dos discursos apresentados ainda nessa época, acerca de mudanças na educação, mesmo que não apontassem para a educação de tempo integral, já propunham que através da educação se suprissem algumas necessidades da população (Paro et. al 1988).

As idéias e propostas de educação, assim como outros elementos presentes na formação do ser humano, apresentavam entre si convergências e divergências, emergidas principalmente a partir de matrizes ideológicas diferenciadas. Ainda no início dos anos 20, como aponta PARO (1988, p. 189), citando Jorge Nagle, percebia-se um movimento de “*entusiasmo pela educação*”², que pressupunha que esta seria capaz de resolver todos os problemas do País. Esse movimento era, por suas características, uma proposta fortemente quantitativa, pois basicamente pretendia abrir as portas da educação a todos os cidadãos brasileiros.

¹ O pensamento anarquista na educação aparece na literatura denominada de Pedagogia Libertária, que diferentemente da visão dos católicos e integralistas buscava uma educação que levasse a queda da sociedade controlada pelo Estado, pela Igreja e pelo capitalismo. (Ghiraldelli, 1991)

² Ghiraldelli (1991) aponta que o *entusiasmo pela educação* se apresentou em três momentos: 1) Inicialmente em seu surgimento, na transição do Império para República entre 1887 e 1896; 2) entre 1896 e 1910 quando sofreu um arrefecimento; 3) nos anos de 1910 e 1920, quando viveu seus melhores dias.

Já no final dos anos 20, um novo movimento, mais centrado nos aspectos qualitativos, emerge no âmbito educacional, denominado como “otimismo pedagógico”. “É com esse movimento que se processa de forma sistemática a introdução das idéias da Escola Nova no âmbito da educação brasileira.” (Nagle, 1977 apud Paro et al, 1988).

Diferentemente da idéia da Escola Tradicional, o movimento da *Escola Nova* considerava que não bastava apenas alfabetizar os alunos, era preciso uma reformulação interna da instituição escolar, para que, assim, esta pudesse oferecer a cada sujeito uma “educação integral”³. No entanto, esse ideal qualitativo proposto pela Escola Nova tornou-se realidade apenas para uma pequena parcela da população, ou seja, os filhos das famílias mais bem estabelecidas socialmente. Por conta disso, somente essa pequena parcela de pessoas tinha acesso às escolas com melhores estruturas e que possibilitavam a aplicação da educação com qualidade.

Ainda que de certa forma a Escola Nova e seus ideais possam representar avanços na educação brasileira, é válido salientar que, por trás de todas as boas intenções para com a educação, essa concepção está alicerçada por um pensamento dominante, que busca estabelecer a manutenção do controle sobre todos os aspectos no País. Sobre isso, Cavalieri (2002, p. 252) destaca Saviani (1989) e Gandini (1980), que apontam o surgimento do escolanovismo “*como a expressão, na área educacional, da passagem do liberalismo clássico, para o liberalismo moderno ou conservador [...]*”, ou seja, o movimento tem a função de manter a expansão da escola, mas somente até os limites suportáveis pelos interesses dominantes. Logo, o ensino aplicado nas escolas está diretamente atrelado a esses mesmos interesses que buscam a manutenção do poder.

Seguindo a cronologia educacional brasileira, na década de 30, Plínio Salgado, “chefe” nacional do Movimento Integralista, militares e anarquistas buscavam apontar e estabelecer concretamente seus ideais educacionais, - mesmo que como já citado - apresentando perspectivas e finalidades diferenciadas para educação. Mais adiante, Anísio Teixeira, um dos mentores intelectuais do *Manifesto*

³ Neste momento o termo educação integral ainda não aponta para a extensão do período de permanência escolar dos estudantes, mas sim ao papel educativo que a escola deve exercer.

dos *Pioneiros da Escola Nova*⁴, visando um plano para educação brasileira, propôs 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. 70, Apud MEC, 2009).

Tal proposta viria a ser colocada em prática por Anísio Teixeira, na década de 50, no estado da Bahia, mais precisamente no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, estabelecido em Salvador. Neste centro eram desenvolvidas atividades escolares nos horários "normais de aula", a Escola-Classe, bem como atividades aplicadas no contra turno escolar, que Anísio denominou de *Escola-Parque*. Os objetivos gerais desta Escola-Parque estavam assim definidos:

- a) dar aos alunos a oportunidade de maior integração na comunidade escolar, ao realizar atividades que os levam a comunicação com todos os colegas ou a maioria deles;*
 - b) torná-los conscientes de seus direitos e deveres, preparando-os para atuar como simples cidadãos ou líderes, mas sempre como agentes do progresso social econômico;*
 - c) desenvolver nos alunos a autonomia, a iniciativa, a responsabilidade, a cooperação, a honestidade, o respeito a si mesmo e aos outros.*
- (Éboli, 1969, p.20 Apud Paro, 1988)*

Apresentando-se como nome forte da Educação Integral brasileira, Anísio Teixeira seguia sua trajetória de realizações no âmbito educacional. Nos anos 60, Anísio foi convocado pelo então Presidente Juscelino para coordenar uma equipe, que tinha como objetivo elaborar um plano educacional para Brasília, plano este que, na visão do Presidente, deveria se tornar um modelo para educação nacional (MEC 2009). A comissão desenvolveu o modelo educacional que deu origem, em nível nacional, a um modelo de Educação Integral baseado naquele aplicado anteriormente em Salvador, porém considerado mais evoluído. Desta forma, é estabelecida em Brasília uma Escola-Classe e uma Escola-Parque, que receberia os alunos da Escola-Classe no contra turno de suas atividades, propondo atividades físicas, esportivas, artísticas e culturais.

⁴ Sobre este tema sugerimos uma leitura mais aprofundada de Ghiraldelli (1991), *História da Educação*.

Numa parte do dia o estudante freqüentaria a escola clássica, onde seria instruído, o que se chamaria Escola-Classe; e na segunda parte do dia a criança faria parte da Escola- Parque, onde as crianças seriam educadas. Neste lugar seriam alimentadas, banhadas, atendidas por médicos e dentistas. Seria oferecida uma série de atividades incluindo esportes, artes aplicadas (que ele chama de artes industriais ou educação pré-vocacional), dança, música e teatro. (Pedrão, 1999. p.24)

Mais adiante, já na década de 80, surgem na educação brasileira os CIEPs⁵, que se tornariam “uma marca” na Educação Integral brasileira, sendo fonte de inúmeras polêmicas, como aponta o documento do Ministério da Educação de 2009. Tais centros foram estabelecidos no estado do Rio de Janeiro, em grande número e grandes obras. Os CIEPs foram concebidos por Darcy Ribeiro⁶ e arquitetados por Oscar Niemayer. Notoriamente, estes centros tornaram-se conhecidos em todo o País como “Brizolão”, termo adotado em referência ao então Governador do Estado Leonel Brizola que, ao longo de dois mandatos, comandou a construção de mais de 500 CIEPs.

Deve-se considerar que, especificamente, a questão da formulação de propostas de escolas de tempo integral gerou, nas duas últimas décadas, um intenso debate, posicionando diversos educadores e pesquisadores que ora questionavam o caráter populista nas propostas políticas de apresentação (PAIVA, 1985) e a inviabilidade de sua universalização (PARO, 1988), ora, sua consistência com projeto pedagógico, apontando uma intenção de confinamento, constituindo-se numa instituição total. (ARROYO, 1988 apud GONÇALVES 2004 p. 2)

Dessa forma, pesquisadores e gestores públicos seguem debatendo políticas educacionais relacionadas aos rumos e as aplicações da Escola e da Educação Integral. Trata-se de efetivar políticas públicas e educacionais, tomando como objetivo o enfrentamento das inúmeras desigualdades sociais e econômicas vividas pela população brasileira.

2.2 Uma perspectiva de Educação Integral

⁵ Centros Integrados de Educação Pública, que propunham em sua estrutura a concretização da Escola e da Educação Integral.

⁶ Os CIEPs foram pensados a partir da experiência de Anísio Teixeira e de suas aplicações anteriores.

A Educação Integral apresenta-se legalmente no Brasil, estando amparada por diferentes decretos e leis. Ela aparece, por exemplo, na legislação educacional brasileira e na Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227. A Educação Integral figura também no Estatuto da Criança e do Adolescente sob a Lei nº 9394/1996, nos artigos 34 e 87; no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (Lei nº 11.494/2007) e ainda no Plano Nacional de Educação (PNE) na Lei nº 10.179/01.

Ainda acerca da legislação que envolve a Educação Integral, apontamos o Decreto nº 7.083/2010, que a legitima de forma natural e inerente ao ser humano, sob a seguinte perspectiva:

[...] os princípios da Educação Integral são traduzidos pela compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária; e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens” . (CNM 2010 p.2-3)

Também em muitos outros momentos a Educação Integral aparece regulamentada, como no caso do PNE que, em 2001, definiu que considera educação básica de tempo integral uma jornada escolar com duração de sete horas diárias ou mais, estando o estudante na escola ou em atividades escolares. Considerando que muitas destas referências legais em relação à Educação Integral se inclinam ao aumento do tempo na escola e da oferta de atividades, surge a seguinte indagação: como estão caracterizadas estas atividades que a Educação Integral denomina de complementar? Para Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), são atividades de livre escolha da escola, que se enquadrem como atividades complementares ao currículo regular da escola. O mesmo órgão aponta que tais atividades devem apresentar algumas características para serem consideradas como atividades complementares, quais sejam: 1) não estar presente no currículo regular; 2) deve ocorrer no contra turno; 3) deve ter lugar no calendário da escola, não sendo uma atividade pontual; 4) mesmo que realizada

fora da escola - em parceria com outras instituições - é uma atividade de responsabilidade da escola e 5) pode haver variação na periodicidade e duração da atividade.

Estas definições estabelecidas por leis, decretos, normas ou quaisquer órgãos, sugerem também uma definição de conceito para a Educação Integral⁷ no campo científico. Gonçalves (2004) sugere que a Educação Integral pode ser definida como a educação que:

[...] considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão bio-psicossocial. (GONÇALVES, 2004 p.3-4)

A Educação Integral vem assim buscando organizar essas atividades que se fazem presentes na escola, com a finalidade de formar o ser humano, por meio de diferentes tarefas realizadas no tempo destinado a essas práticas, normalmente o contra turno escolar, não significando um distanciamento das atividades desenvolvidas no horário regular de aula da escola.

Desta forma, sob esta perspectiva é necessário que se considere a Educação Integral a partir de alguns fatores que aparecem como determinantes para sua aplicação, quais sejam: a comunidade, o tempo, o espaço, o currículo e os professores e educadores populares.

2.3 A Educação Integral e sua relação com...

2.3.1 Relação à comunidade

Á Escola antiga, presumida da importância do seu papel e fechada no seu exclusivismo acanhado e estéril, sem o indispensável complemento e concurso de todas as outras instituições sociais, se sucederá a escola moderna, aparelhada de todos os recursos para atender e fecundar a sua ação na solidariedade como meio social, em que

⁷ Importante destacar que não buscamos aqui delimitar ou estabelecer um conceito definitivo de Educação Integral, mas sim possibilitar um entendimento da concepção de Educação Integral em um lugar da literatura.

então, e só então, se tornará capaz de influir, transformando-se num centro poderoso de criação, atração e irradiação de todas as forças e atividades educativas.
(Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932 In MEC, 2009 p. 32)

A citação acima pronunciada, há mais de sete décadas, já apontava para a necessidade de uma relação mais estreita entre a escola e demais instituições sociais. Neste momento, cabe destacar que a/as relação/ões da escola com estas instituições se fazem presente no cotidiano de ambas as partes, mas em muitos momentos passa por situações de visões ou interesses opostos. Por vezes, os interesses da escola estão longe de ser os mesmos interesses da comunidade ou das instituições locais, favorecendo uma relação de negação onde não existem benefícios a nenhuma das partes.

Em outros momentos, existem conseqüências/resultados desta relação, haja vista que a escola não é um ambiente isolado e estéril, assim como as famílias dos alunos também não são. Exemplo disto seriam as linguagens adquiridas pelas crianças – neste caso podem ser palavras de baixo calão – no interior da escola e levadas para suas casas, sendo entranhadas por seus familiares, assim como esta situação pode ocorrer no caminho inverso.

Precisamos reconhecer, no entanto, que este estreitamento por vezes torna-se dificultoso ou mesmo inexistente por conta de diferentes aspectos. Paro et al (1988) traz como fator determinante, na impotência da escola quanto ao desempenho de seu papel⁸, a aproximação da instituição escola – que apresenta debilidade social – e de seus atores, aos sujeitos e o meio que circundam os muros da instituição. O mesmo autor aponta ainda, para a falta de autonomia política, administrativa e financeira da escola para atingir objetivos comprometidos com os interesses dos trabalhadores.

Desta forma, torna-se claro que, uma mudança de situação, somente se apresenta, a partir do momento em que os mais beneficiados pela democratização – e não massificação – da escola possam estar participando ativamente de todo o processo e decisões ligadas ao funcionamento administrativo, político, financeiro e diário da escola.

⁸ Como papel fundamental da escola entendemos aqui a função de transmitir o saber/conhecimento historicamente sistematizado à todos independente de sua origem sócio-cultural, gênero e idade.

Precisamente quando se pretende introduzir mudanças na instituição escolar, visando ao incremento de suas atividades e a melhoria de seu desempenho, é que se constitui momento privilegiado para se considerar a necessidade de participação popular nas atividades e nas decisões que envolvem a escola. (PARO et al, 1988 p. 230).

Seguindo esta linha de estreitamento nas relações, o governo propõe em seu documento oficial produzido pelo Ministério da Educação no ano de 2009, uma ruptura no distanciamento entre as instituições, afirmando que o enfrentamento da distancia que hoje existe entre escola e comunidade é que sugere uma ampliação na dimensão das experiências educadoras dos alunos, mas é preciso que haja também um movimento efetivo por parte do poder público, detentor das decisões legais e financeiras que direcionam a educação.

Assim, a escola deve compartilhar a responsabilidade pela educação com a comunidade, sem perder seu papel de protagonista, já que, mesmo sua ação sendo insubstituível, acaba não dando conta da tarefa da Educação Integral.

Sem dúvida a proposta de aproximação da escola com seu entorno é um passo importante no avanço da Educação, bem como na Educação Integral. No entanto, é preciso que a escola se mobilize e passe a valorizar o mundo que a cerca, os personagens que a rodeiam, enfim, a escola deve olhar para a história e a cultura ao seu redor, perdendo o medo de sua vizinhança, como se os muros que a “protegem” existissem somente para demarcar oficialmente um espaço físico.

Concluindo, a escola e sua comunidade não devem viver uma disputa, devem sim caminhar numa mesma direção. Desta forma, a comunidade pode conhecer a escola, bem como a escola pode conhecer a comunidade e seus alunos.

2.3.2 Relação ao espaço

Assim como a educação regular, é preciso reconhecer que a Educação Integral tem por base o espaço físico da escola. Sabemos, porém, que um ensino e um aprendizado de qualidade estão atrelados diretamente a um espaço qualificado, que ofereça as mínimas condições para os profissionais da educação, bem como aos aprendizes, que buscam apropriar-se do conhecimento.

Paro et al (1988) relata que uma verificação das condições objetivas dos locais (escolas) onde se desenvolvem a educação escolar dos menos abastados,

provocaria de imediato a constatação de que não seria possível a extensão da escolaridade, ou seja, pelas condições existentes nas escolas brasileiras, a aplicação da Educação Integral estaria de fato comprometida.

Esta situação torna-se ainda mais preocupante quando analisamos as respostas ou iniciativas do poder público em relação à precariedade de espaços para o aprendizado. Por vezes, os movimentos do poder trabalham apenas no sentido de minimizar os problemas, por meio de medidas paliativas, sem na verdade buscar soluções concretas as dificuldades relacionadas à educação. Um exemplo clássico destas ações é a improvisação de novas salas de aula ou o abarrotamento das salas já existentes, quando de fato o que seriam necessário são “escolas com espaço e condições para instrução e vivência, com instalações adequadas, com merenda, com autonomia da escola para atender a clientela, enfim, com condições plenas para o desenvolvimento de sua função específica de escola”. (PARO et al, 1988. p. 219)

Portanto, é preciso que haja, por parte do poder público, uma elaboração de políticas relacionadas à educação, que possibilitem a instalação de espaços adequados, suportando a demanda pelo aprendizado e pela aquisição do conhecimento.

Um projeto de educação integral passa por investimentos mais consistentes na infraestrutura escolar, melhores ginásios poliesportivos, espaços adequados para a promoção da arte e cultura, uma nova arquitetura escolar, que proporcione a interação intra e extra escola, com acesso a tecnologia de ponta – pensando num mundo tecnológico em avanço permanente – mas que prime por novos padrões estéticos e ecológicos. Se as escolas públicas, pensando seus espaços tradicionais, não acompanharem as revoluções permanentes das culturas infanto-juvenis, estarão fadadas a perpetuar as desigualdades – apartheid social – que historicamente tem privilegiado as elites com suas escolas privadas em detrimentos das populações mais pobres e suas escolas para pobres.

Mesmo reconhecendo o espaço escolar como elemento base do ensino, precisamos também estabelecer novos horizontes no que diz respeito à Educação Integral e seus espaços. César Coll (1999 apud MEC 2009) aponta um caminho voltado ao debate público, que norteie ao estabelecimento de um novo contrato social na educação, firmando os papéis e responsabilidades de cada agente social, que age como agente educativo. Desta forma, não estaria a escola única e

exclusivamente no centro da Educação Integral. Com isso, podemos retomar a posição de participação das diversas instituições sociais na participação efetiva da educação para além do ensino regular.

2.3.3 Relação ao tempo

Também é fundamental na relação com a Educação Integral, o tempo. Analisando de forma mais crítica este aspecto (tempo), surge uma reflexão mais aguda sobre a relação do tempo de trabalho e o tempo de escola (ARROYO, 1988). Em se tratando de Educação Integral, que é oferecida prioritariamente às camadas mais pobres da população, esta relação torna-se bastante pertinente, haja vista que em muitas famílias brasileiras o que se percebe é a necessidade dos filhos (ainda em idade escolar) em colaborar no incremento da renda familiar por meio de trabalhos realizados nos momentos em que se poderia estar vivenciando a Educação Integral. Novamente, a literatura chama a responsabilidade para o Estado, que de forma passiva ignora as longas jornadas de trabalho da classe operária e de forma cruel “dá as costas” ao trabalho realizado por jovens, que deveriam estar inseridos numa relação com o conhecimento. Por outro lado, na contra mão das idéias do governo, o que se percebe é uma luta diária dos trabalhadores pela redução do tempo de trabalho, fato determinante para possibilitar o tempo à Educação Integral.

Ainda sobre o tempo e sua relação com a Educação Integral, cabe destacar que não é somente o tempo da instituição escola que importa. Uma relação entre tempo da comunidade, tempo dos sujeitos entre outros fatores, determina também a construção da Educação Integral de qualidade (MEC 2009). O mesmo documento relata sobre esta qualificação, destacando que:

A ampliação da jornada, na perspectiva da Educação Integral, auxilia as instituições educacionais a repensar suas práticas e procedimentos, a construir novas organizações curriculares voltadas para concepções de aprendizagens como um conjunto de práticas e significados multirreferenciados, inter-relacionais e contextualizados, nos quais a ação educativa tenha como meta tentar compreender e modificar situações concretas do mundo. (MEC 2009, p. 36)

Desta forma, o tempo relacionado a Educação Integral não deve ficar submetido apenas a divisão usual de turnos. O fato de a Educação Integral

apresentar suas atividades em horário distinto ao ensino obrigatório não pode impedir que seus saberes e conhecimentos não estejam em harmonia com as propostas e conhecimentos oferecidos pela escola no turno regular. O tempo destinado a Educação Integral passa a ser, então, um complemento do tempo oferecido regularmente pela escola.

2.3.4 Relação ao currículo

Pensar a Educação Integral requer pensar também na elaboração de um currículo que ofereça aos alunos a possibilidade de acesso ao conhecimento. Para o Ministério da Educação, em seu texto *Indagações Sobre o Currículo* (2007, p. 9), este é:

[...] uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico. (grifos do autor)

Esta idéia de elaboração de currículo nos permite novamente reafirmar a importância de articulação de diversos elementos que permeiam a Educação Integral. O currículo elaborado para Educação Integral deve-se apresentar também de forma democrática, visando à humanização de todos e sendo desenhado a partir daquilo que não está acessível às pessoas. Na realidade que vivemos, muitos não têm acesso aos bens culturais como livros e o conhecimento científico, ou seja, o currículo deve considerar estes aspectos, permitindo em suas finalidades suprir estas carências. (LIMA 2008)

Arroyo (2007) debate a elaboração dos currículos sob a perspectiva que estes devem ser uma construção coletiva, uma interação entre educandos e educadores, onde a todo o momento os educandos estão no centro do conhecimento, mas também não desconsidera outros fatores – já citados – determinantes na educação. Para o autor, o currículo pode ser um fator de contribuição bastante importante na formação do ser humano e, por isso, não pode se apresentar de forma neutra, estando condicionado a pluralidade do que circunda o universo escolar. O mesmo autor, incisivamente, critica as formas como os currículos vêm sendo elaborados, sugerindo que estes surgem a partir das necessidades do mercado de trabalho.

Mesmo que com visões distintas de elaboração e aplicação de currículos, importante é compreendermos que estes devem estar articulados de forma harmônica entre os campos do conhecimento, privilegiando o acesso ao conhecimento e as necessidades dos educandos da Educação Integral e regular de nossas escolas.

Para que esse processo se efetive, é necessário um planejamento integrado, realizado de forma articulada pelos diferentes profissionais, uma vez que as atividades devem se relacionar de forma inter e transdisciplinar, possibilitando o aprofundamento de questões e a ampliação dos enfoques. (MONTEIRO 2009, p. 38)

2.3.5 Relação à formação dos professores e educadores populares⁹

Da mesma forma que os educadores das escolas de educação regular devem estar aptos e qualificados a ensinarem e transmitirem o conhecimento e a lidar com as situações corriqueiras do cotidiano escolar, os professores e educadores das instituições de Ensino Integral precisam estar capacitados para suas tarefas. Assim, torna-se elementar que, além de uma formação acadêmica de qualidade, estes educadores possam estar cotidianamente refletindo sua prática e recebendo auxílio na re/elaboração da docência escolar.

O professor da Educação Integral deve estar articulado de forma harmônica com os demais educadores de dentro e de fora da escola. Para a prática em instituições de Educação Integral,

Seriam necessários docentes capazes de lidar com as crianças ali presentes – e não mais com o aluno ideal, oriundo das camadas ricas e médias da sociedade –, diferentes profissionais, com diferentes formações, interagindo entre si e com os alunos das diferentes turmas: professores que permaneçam o dia inteiro na escola em jornadas de 40 horas semanais. (MONTEIRO 2009, p. 43-44)

Mesmo demandando uma carga horária semanal de trabalho mais avantajada, o horário integral de educação possibilita e exige dos professores tempo

⁹ Os escritos neste tópico abordado pelo presente estudo, estão baseados de forma mais efetiva no trabalho de Ana Maria Monteiro – publicado no livro Educação Integral e Tempo Integral, organizado por Lúcia Velloso Mauricio – realizado no Rio de Janeiro, mais precisamente em uma instituição que adotara na década de 90 o modelo de Educação Integral no desenrolar de suas atividades diárias.

para reuniões de planejamento, momentos de estudos para planejamentos e momentos de análise do trabalho desenvolvido, como já citado anteriormente. O professor, além do conhecimento sistemático adquirido em sua formação, e reforçado e construído em sua prática, deve, no contexto da Educação Integral, buscar subsídios culturais e informações relevantes sobre a realidade dos alunos e a vida social que circunda a escola, sendo estas informações usadas no planejamento e na aplicação do conhecimento dado aos aprendizes.

Outro ponto determinante na capacitação dos educadores sugere que todos os sujeitos envolvidos no corpo docente da escola devem se relacionar sob uma gestão democrática, que rompa com a divisão social do trabalho e as práticas autoritárias existentes na escola (MEC 2009). Sendo assim, os responsáveis pela direção da Educação Integral e pela direção das escolas em que se insere este modelo de educação, devem estar fomentando diariamente a participação social dos profissionais e a capacitação.

De fato, as colocações anteriores apresentam suma importância naquilo que se refere a uma Educação Integral de qualidade, mas é preciso reconhecer que a realidade do educador ainda está muito aquém da ideal, portanto, é necessária, mais uma vez, a ação efetiva do poder público. Medidas emergenciais devem ser tomadas no âmbito da valorização do profissional da educação, assim como melhores condições de trabalho precisam ser apresentadas nas escolas. O Estado possui uma grande dívida com a nação, principalmente no âmbito educacional. Desta forma, os educadores devem ter sua importância social elevada, como aponta o Texto Referência para o Debate Nacional sobre Educação Integral (MEC 2009).

Talvez, o fato existir a aceitação de educadores sem formação favoreça a desvalorização do profissional educador. Programas voltados à escola como “Amigos da Escola”, entre outros introduzem nas instituições de ensino projetos “paraquedas” e pessoas não gabaritadas, sem talvez existir a intenção de futuramente capacitá-los. Mesmo que soe como uma crítica pesada a essa situação, vale enaltecer que não se é contra a presença destas pessoas na escola, mas se é a favor que, quando lá estiverem, estejam preparadas, sendo bem remuneradas (assim como os profissionais da educação também deveriam ser), introduzidas de forma democrática e recebendo capacitações constantes.

3. CAPÍTULO II - O ESPORTE PARA/NA EDUCAÇÃO

O esporte, assim como outros elementos presentes em nossa sociedade, vem ao longo do tempo sofrendo transformações e desempenhando importantes papéis, principalmente quando associado à educação e programas de Políticas Públicas. Sabe-se claramente o forte prestígio que o esporte e as práticas esportivas recebem na sociedade contemporânea (Bassani et al, 2003). Prova disso, como apontam os mesmo autores, é que:

[...] ele representa, como poucos outros fenômenos, a ideologia do sucesso, da auto-superação, da rejeição aos limites, do progresso corporificado e individualizado nas imagens dos atletas. São eles e elas os ícones da beleza, os exemplos de obstinação, de renúncia, de auto-sacrifício a serem seguidos. (Bassani et al, 2003, p. 89)

Apresentando-se em posição de destaque na sociedade, torna-se natural, que assim como outros fenômenos que exercem forte influência, o esporte adentre a escola, exercendo também neste ambiente um papel de grande importância. Esta presença do esporte no universo escolar acaba sendo fonte de tensões, que surgem a partir de formas distintas de análise do esporte, seja ele como elemento da disciplina de Educação Física, ou como prática extracurricular.

Nas últimas décadas, especialmente a partir dos anos 70 e 80, esta relação do esporte com o meio escolar passou a ser ainda mais questionada. Neste momento, brota no campo científico, como aponta Bracht (2009, in Lovisolo & Stigger orgs p. 14.), “...o desenvolvimento de uma visão crítica do esporte, a sociologia crítica do esporte...”. Demonstrando toda sua força, o esporte resiste a todo esse ataque desferido por uma parcela de pensamentos críticos da Educação Física, que o relacionou inclusive diretamente à ditadura militar e às forças opressoras por ela exercidas, principalmente em relação ao corpo e, mais tarde, como uma mercadoria valiosa. Sobre o surgimento desta visão neste período, Bracht ainda afirma:

Não ignoro outras e anteriores críticas ao esporte presentes na história da Educação Física, no entanto, elas apresentam caráter esporádico. Um movimento mais sistemático e de alguma repercussão parece mesmo só ter acontecido a partir da década de 1980. (Bracht in Lovisolo e Stigger orgs, 2009, p.14)

Em 1988, com a elaboração da nova constituição brasileira, o Estado, por meio de Políticas Públicas, passa a tomar o esporte como ferramenta de aplicação na busca por qualidade de vida e saúde da população. Sendo assim, a partir da década de 90, os projetos e programas sociais que adotam o esporte como elemento de suas aplicações, se tornam mais evidentes.

No calor destas distintas visões, o esporte tradicional, formalizado, dotado de regras e fielmente direcionado pelas forças econômicas (TAFFAREL, 2009 in Lovisolo & Stigger orgs), passa a ser atacado por novas propostas e aplicações deste fenômeno, principalmente no que se refere ao esporte presente na escola.

Várias sugestões de mudanças, tanto na forma de se repensar o esporte na escola, quanto na introdução de outras formas de atividades, têm sido proclamadas por diversos autores, inclusive apontando as dificuldades inerentes a este processo. (BETTI, 1999, p. 27)

Kunz (2006) propõe a transformação do esporte na escola, possibilitando ao aluno maior autonomia e ampliação das suas possibilidades de se-movimentar, num movimento de desprendimento das imposições culturais a que o esporte está sujeito. A fixação de regras, as presenças da sobrepujança e da vitória devem, para o autor, estar sendo modificadas por elementos que conduzam o esporte a oferecer aos alunos possibilidades de reflexão, entendimento e autonomia em suas decisões, a partir das situações vivenciadas na prática esportiva. O mesmo autor e ainda Taffarel et al. (1992) sugerem que não somente as formas esportivas mais evidenciadas nas escolas sejam os conteúdos presentes nas aulas de Educação Física. É necessário que haja a aplicação de uma gama diferenciada de práticas esportivas ou não, nos momentos em que se desenvolvem as práticas corporais, como, por exemplo, a ginástica, o atletismo ou a dança.

Nesta mesma questão de diferentes conteúdos a serem utilizados nos espaços escolares durante as aulas de Educação Física, as propostas da disciplina devem considerar efetivamente o mundo vivido e o mundo de movimento vivido pelos alunos, ou seja, é preciso levar em conta o contexto antropológico, social, cultural, etc, que o aluno vivencia, como também é essencial considerar as realidades de movimento e práticas corporais à que a criança está sujeita no seu dia-dia. (KUNZ, 2006). Estas práticas cotidianas dos alunos, muitas vezes o esporte modificado ou informal podem estar dando subsidio as escolas e aos profissionais

de Educação Física e Esportes, no desenvolvimento de suas ações para com estas crianças.

Para Taffarel (in Lovisolo & Stigger orgs, 2009), o desporto educacional, sob a perspectiva hegemônica com que é trabalhado, acaba sendo questionado, por não estar contribuindo no combate à desigualdade social e sim por estar fomentando a perpetuação de um modelo de vida que assegura tal desigualdade. A referida autora afirma ainda que, em parte, estas características assumidas pelo desporto estão ligadas ao poder público, que contribui significativamente na destruição de diversos espaços físicos necessários para o desenvolvimento de práticas esportivas de caráter lúdico. Neste mesmo foco social, Bracht (1987), citado por Stigger (2009), já na década de 80, concluía que, ao praticar o esporte, as crianças respeitavam as regras do jogo capitalista, favorecendo a manutenção da ordem de desigualdade social.

Kunz (1994)¹⁰, segundo Taffarel (in Lovisolo & Stigger orgs, 2009), de forma resumida, aponta as críticas ao esporte, como este vem sendo desenvolvido na sociedade e na escola da seguinte forma:

- 1) o esporte, da forma como conhecemos em sua prática hegemônica, nas competições, na televisão, nos jornais, etc... não apresenta elementos de formação geral, estando impossibilitado para se inserir em uma realidade educacional;
- 2) o esporte, quando ensinado – e cotidianamente é ensinado – nas instituições escolares de forma idêntica ao esporte de rendimento, somente pode ocasionar situações de sucesso para uma minoria, enquanto que a grande maioria estará vivenciando o fracasso e o insucesso;
- 3) esse “enriquecimento” ou acúmulo de insucessos e fracassos na idade escolar em que se encontram, é uma irresponsabilidade pedagógica do profissional formado, neste caso, para ser professor;
- 4) a “sobrepunção” e as “comparações objetivas” que se fazem presentes neste modelo de esporte, são princípios básicos inerentes ao esporte de rendimento e estão inalterados mesmo no esporte desenvolvido no contexto escolar.

¹⁰ Cabe destacar que este autor diferentemente de Celi Taffarel trabalha sob uma perspectiva fenomenológica priorizando a emancipação humana a partir de práticas dialógicas, não dando tanta ênfase a promoção da consciência e luta de classes, presentes nos autores de orientação marxista.

Mesmo com a existência de uma corrente que tende a direcionar críticas contundentes ao esporte de rendimento e as conseqüências de sua prática, existe a necessidade de atentarmos para o fato de que apesar destas – e novas idéias em relação a mudanças do esporte, principalmente no contexto escolar – o fenômeno esportivo continua desempenhando papel de destaque em nossa sociedade. Desta forma, as críticas dirigidas ao desporto podem causar alguns equívocos e mal-entendidos, como aponta Bracht (2009).

Equívoco/mal-entendido I

Quem crítica o esporte é contra o esporte. Criticar o esporte ficou sendo entendido como uma manifestação de alguém que é contrario ao esporte no sentido lato. Com isso se criou uma visão maniqueísta: ou se é a favor, ou se é contra o esporte. A EF foi dividida por esse raciocínio tosco, entre aqueles que são contra, de um lado, e aqueles que são a favor do esporte de outro. (BRACHT, in LOVISOLO & STIGGER orgs, 2009. p, 14)

Equívoco/mal-entendido II

Tratar criticamente o esporte nas aulas de EF é ser contra a técnica esportiva. Portanto, os que não são críticos são tecnicistas. Em contrapartida, aqueles que dizem tratar criticamente o esporte na EF negam a técnica, são contra o ensino das técnicas esportiva. (BRACHT, in LOVISOLO & STIGGER orgs, 2009. p, 15)

Equívoco/mal-entendido III

[...] a crítica da pedagogia crítica da EF era destinada ao rendimento enquanto tal, e que a este contrapunha, em posição diametralmente oposta, o lúdico... os do rendimento x os do lúdico (os do formal x os do informal, os do auto nível x os do Esporte para Todos (EPT) etc). (BRACHT, in LOVISOLO & STIGGER orgs, 2009. p, 17)

Equívoco/mal-entendido IV

Tratar criticamente do esporte na escola é abandonar o movimento em favor da reflexão. (BRACHT, in LOVISOLO & STIGGER orgs, 2009. p, 18)

Sobre estes equívocos/mal-entendidos, o mesmo autor deixa claro que, apesar de utilizar o termo maniqueísta em alguns momentos, não é contra as classificações, alertando sim, para forma como tais classificações vêm sendo tratadas, apontando que, desta maneira, este maniqueísmo acaba sendo extremamente prejudicial.

Sem nenhuma pretensão em desqualificar os trabalhos destas correntes pedagógicas que disparam duras críticas ao esporte de rendimento e suas características, é preciso que tomemos consciência ou ao menos consideremos as dimensões do esporte de forma coerente e com prudência.

Tomando como exemplo a técnica ou as técnicas empregadas no esporte, Vaz (in LOVISOLO & STIGGER 2009 orgs, p, 147) destaca que esta característica não está atrelada somente ao esporte, e sim as demais esferas da vida. O uso da técnica e seu aperfeiçoamento “...não...é uma tendência presente apenas no esporte...” a técnica da mesma forma que tem suma importância ao esporte tem no dia-dia dos demais campos da vida grande validade, afinal, estamos a todo o momento buscando formas mais precisas de para realização das mais diversas tarefas. Fazendo uma reflexão com ponderações – que parecem seguir as considerações de Vaz – sobre o esporte aparece neste mesmo trabalho de Lovisolo & Stigger (2009) o autor Adroaldo Gaya, esclarecendo que em determinados momentos e sob certas circunstâncias o esporte de excelência pode ser educativo mesmo não sendo essa sua essência. O mesmo autor aponta ainda que o esporte de rendimento é capaz de proporcionar disciplina, de ser educador e socializador.

Para finalizar esta discussão, a seguir apresentamos de forma resumida um caso de aplicação do esporte de forma modificada ou adaptada a determinada realidade, que pode ilustrar os pensamentos anteriores, ou seja, não se desconsidera o esporte formal, mas se usa suas características e potenciais com fins pedagógicos educativos.

Trata-se de uma experiência realizada por Molina Neto (1995), narrada por Stigger (in Lovisolo & Stigger orgs, 2009). Molina, buscando alternativas para o ensino do esporte no contexto escolar, aplicou com estudantes universitários uma atividade em cima da modalidade futebol. Considerando, por sua experiência profissional, o futebol da maneira como vinha sendo aplicado nas instituições de ensino, o professor propôs o enfrentamento deste modelo tradicional de ensino. Este enfrentamento seria realizado a partir de uma “intervenção otimizadora”. Molina sistematizou os conhecimentos de seus alunos e desenvolveu com eles uma problematização, brotada pela realização de um jogo tradicional de futebol. Ficou constatado o surgimento de diferentes conflitos, que adiante permitiram o surgimento a um processo de discussão.

Por este processo, os alunos mediados pelo professor puderam encontrar novas maneiras de aprendizagem para realização do jogo de futebol, através de exercícios direcionados ao grupo de trabalho. Como destaca o professor, isso gerou grande contribuição para elaboração de novas regras acordadas e possibilitou aos menos habilidosos mais segurança na realização das atividades. Como resultados, o professor destaca o aumento na participação dos alunos, o aprendizado de regras e habilidades técnicas, além de um bom relacionamento entre o grupo.

Sobre esta experiência, Stigger afirma:

Assim dessa forma como o trabalho foi desenvolvido, parece não ter havido contradição (no sentido da negação) na relação entre o esporte de rendimento e os objetivos da escola... Em outras palavras, acredito que poderia ser dito que. Ao investir esforços no sentido da escolarização do futebol, Molina propôs uma forma particular de praticar o futebol, o futebol da escola. (Stigger in Lovisolo & Stigger orgs, 2009. p, 128)

4. CAPÍTULO III – METOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O presente estudo caracteriza-se como um trabalho de caráter qualitativo, pois visa possibilitar a compreensão de forma mais aguda dos aspectos que permeiam o objeto de estudo (LAVILLE e DIONNE 1999). Cabe destacar que alguns números (quantitativos) aparecem ao longo dos escritos, mas sem a pretensão exclusiva de expressar quantitativamente esses dados.

Mesmo que fazendo uso de determinada realidade (campo) não caracterizamos este trabalho como um estudo de caso, mas sim como um estudo que busca refletir um exemplo de aplicação da Educação Integral e o desenrolar de suas ações. Essa reflexão auxilia o pensamento em relação ao próprio estudo contribuindo significativamente também na análise de documentos bem como na revisão da bibliografia especializada a cerca da temática desenvolvida. Tobar (2001) destaca que uma pesquisa documental pode realizar-se a partir de quaisquer documentos que estejam de posse de órgãos públicos, privados ou armazenados sob os cuidados de qualquer outra pessoa. O mesmo autor também aponta que os estudos baseados em publicações já existentes os caracterizam como uma revisão bibliográfica. Novamente sobre a análise de documentos Lüdke e André (1986) citam Caulley (1981) e explanam que por meio da análise de documentos busca-se informações contidas nestes documentos a partir dos interesses da pesquisa. Assim classificamos também este trabalho como um estudo de análise documental e revisão bibliográfica.

Considerando também como presente na metodologia deste estudo, apresentam-se as atividades desenvolvidas ao longo dos dois semestres de estágios realizados no campo em questão. A ministração de aulas, os pontos de encontro¹¹, as conversas informais com professores, funcionários e moradores da comunidade permitiram um acúmulo de conhecimentos e dados que favoreceram significativamente o enriquecimento deste trabalho. De fato todas estas atividades tiveram grande importância, mas os momentos de diálogos informais com as crianças, os funcionários e mais raramente com algum sujeito da comunidade foram

¹¹ Os pontos de encontro eram atividades realizadas periodicamente de acordo com a demanda de necessidades por parte do professor supervisor do estágio ou dos alunos estagiários. Estes encontros nos possibilitavam discutir e refletir mais claramente a nossa atuação como educadores, nos dando novos horizontes a respeito de nosso olhar sobre a escola. A atividade era um momento de estudo que permitia o aprofundamento teórico e uma nova preparação para as tarefas seguintes de docência, pesquisa observação, relatórios, etc.

os momentos que mais permitiram armazenar informações, que nos possibilitam articular de forma mais clara as concepções teóricas apresentadas neste estudo.

Tomando esta vivência de estágio como um momento de coleta de dados é preciso apontar que na obtenção das informações julgadas como pertinentes ao estudo foram realizadas também entrevistas com dois sujeitos que consideramos “figuras” fundamentais envolvidas nos campos da Educação Integral e do esporte, respectivamente, na escola. Estas entrevistas como destaca Minayo (2006) são as estratégias de mais uso em estudo de campo. Particularmente neste trabalho foram aplicados dois tipos de entrevistas: uma com a coordenadora e uma com o professor de futsal do Programa de Educação Integral desenvolvido na escola. Em ambas os casos adotamos a entrevista semi-estruturada aplicada com roteiros pertinentes previamente elaborados, que permitiram aos sujeitos (entrevistados) desenvolver respostas não presas às questões levantadas, mas que também permitiram ao pesquisador controlar de forma mais eficiente o rumo da entrevista (MINAYO 2006). Por fim para análise dos dados coletados se esclarece que estas foram sendo realizadas desde as práticas de estágio – quando elaborávamos relatórios, produzíamos fichamentos e enriquecíamos nossos diários de campo – e não somente ao final do encerramento da coleta, momento onde usualmente a análise se torna mais sistematizada e formal (LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

5. CAPÍTULO IV - O ESPORTE NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UMA TENTATIVA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

5.1 Contextualizando

O presente capítulo vem apresentando uma situação de aplicação da Educação Integral em uma escola pública de ensino fundamental da cidade de Florianópolis. Para que o leitor possa estar compreendendo e visualizando de maneira clara todo o contexto a que a Educação Integral está se relacionando, estaremos adiante apresentando a comunidade a escola e os espaços que a cercam. Estas informações estão fundamentadas pela vivência de dois semestres como estagiário¹² na referida escola e foram sendo sistematizadas ao longo dos trabalhos e estudos desenvolvidos durante a permanência no local e nos períodos de pesquisa para formação acadêmica.

5.2 A comunidade

Localizada na região central da capital catarinense a comunidade é formada por uma população de baixa renda, que convive diariamente com problemas e necessidades sociais. Sua formação deu-se a partir do final do século XIX. Uma população de afro-descendentes passou a habitar o local na medida em que foi sendo “empurrada” dos locais mais centrais da cidade. Capital do estado de Santa Catarina, a ilha viu sua população crescer de forma acelerada a partir dos anos 80, se modernizando ao mesmo tempo em que ampliou os bolsões de miséria. Observou-se um processo de “branqueamento” da região central, obrigando moradores afro-descendentes a ocuparem a periferia, os morros e terrenos mais acidentados, conseqüentemente mais pobres e carentes em infra-estrutura, como relatado por Maria (2002, p. 147):

[...] Deslocaram-se as populações de baixa renda, entre elas uma maioria negra, para os bairros mais carentes, principalmente os morros. A transferência dessas populações se processou com base num discurso eugênico, que visava

¹² Esta situação deu-se a partir da disciplina de estágio obrigatório requerida para formação em Licenciatura em Educação Física. Foram realizadas duas experiências nas disciplinas *Estágio Supervisionado em Educação Física I*, e *Estágio Supervisionado em Educação Física II*. Estas experiências ocorreram no segundo semestre de 2009 e no primeiro semestre de 2010.

promover a higienização e a medicação dos espaços, construindo assim uma cidade pretensiosamente “civilizada” no lugar da cidade “infecta”. [grifos do autor]

As famílias que foram jogadas para as encostas da cidade, acabaram se deparando – como aponta a mesma autora – como uma situação precária para habitação. As possibilidades oferecidas a estas pessoas favoreciam ainda mais o aumento da pobreza e das necessidades.

[...] Os negros ou ficavam quase sempre com terras improdutivas – e os poucos recursos de que dispunham não permitiam que permanecessem por muito tempo como proprietários – ou na maioria das vezes eram desapropriados, ficando à mercê de um trabalho cuja remuneração era insuficiente para a manutenção da família. (MARIA, 2002, p. 152).

Apesar da formação da comunidade ter se dado basicamente por uma população negra, o que se percebe hoje no local é um certo equilíbrio étnico, haja vista que nos últimos anos famílias – também de baixa renda – vindas do oeste catarinense têm se estabelecido naquela área.

A situação de precariedade em relação à estrutura de vida da comunidade pode ser confirmada ao longo da presença na escola e conseqüentemente na comunidade. Nas passagens diárias pelas ruas do local muitas vezes era possível perceber as construções desordenadas, a falta de saneamento básico, as mínimas condições das estradas que cortam o bairro e a presença marcante do narcotráfico na região. Em conversas com funcionários da escola e com membros da comunidade muitos apontavam o tráfico de drogas como atividade forte do local, exercendo forte influência na rotina e nos modos de vida da comunidade¹³.

A localidade possui também pouquíssimos espaços públicos destinados ao lazer ou a práticas esportivas e culturais. Existe um espaço que pertence a Escola de Samba da comunidade, onde acontecem festas, bailes, bingos, etc..., um campo de futebol – construído pela própria população – formado por chão batido com duas goleiras feitas de madeira improvisadas e um local que muitos denominam

¹³ Cabe destacar que ao longo de nossa presença na escola (aproximadamente oito meses) e na comunidade em momento algum tivemos qualquer tipo de problema relacionado ao tráfico de drogas ou a violência por ele empregada. Foram inúmeras subidas e descidas, longas caminhadas pelas ruas do bairro sem nenhum constrangimento ou ato ofensivo por parte dos moradores.

“bica”, onde as crianças costumam se encontrar para brincar, jogar bola de gude e soltar pipa entre outras atividades que costumam ser rotineiras na comunidade.

5.3 A escola

Inserida na comunidade está à escola de educação básica que atende boa parte das crianças que habitam aquela região. Esta instituição educacional atua desde 1963, mas naquela época a escola funcionava provisoriamente, em casas alugadas na própria comunidade.¹⁴

Segundo informações do site da Secretaria Estadual de Educação¹⁵, a Escola tem hoje 282 alunos freqüentando às aulas nos períodos matutino e vespertino, divididos entre as turmas de 1ª à 8ª série. São 11 turmas, dentre elas seis de 1ª à 4ª série e cinco de 5ª à 8ª. Para este ano de 2010 foram matriculados 169 alunos entre as turmas de 1ª à 4ª série, porém apenas 152 estão cursando, já que três desistiram e 14 foram transferidos. Para as turmas de 5ª à 8ª série, o número de matriculados foi de 149, mas 19 foram transferidos, restando apenas 130. No total, para este ano, até a data desta consulta, 33 alunos foram transferidos e três desistiram do ano escolar. Apesar do número apresentado (282), não é muito provável que se encontre presente, em um dia normal de aula, todo esse contingente de alunos na escola, haja vista que os índices de faltas são bastante alarmantes na Instituição¹⁶. Quando questionados sobre a freqüente e marcante ausência das crianças na escola, professores e funcionários relatam que este fato se torna mais evidente nos dias chuvosos. É importante destacar que a grande maioria das crianças vivem (moram) nos arredores da escola e se deslocam a escola a pé sem necessidade de qualquer tipo de transporte.

No que diz respeito ao quadro de professores e funcionários, a Escola conta com 25 servidores¹⁷ que se estruturam da seguinte forma: dois diretores¹⁸, um

¹⁴ Somente em 16 de abril de 1978 através do decreto de lei nº 4810 que a escola tornou-se legal, sendo publicado no diário oficial do Estado de Santa Catarina, isso devido à necessidade urgente da criação do ambiente educacional para a comunidade.

¹⁵ <http://sistemas.sed.sc.gov.br/serieedu/hcadue.aspx?gOIHM10IAsZ7LC5uLJg3IQ==> acessado em 30/04/2010. Os dados podem sofrer alterações diárias.

¹⁶ A constante ausência dos alunos nas aulas regulares pôde ser constatada principalmente quando nos estagiários ministrávamos as aulas. O procedimento de chamada ao início das aulas nos dava a dimensão da falta de freqüência. Por exemplo em uma turma de primeira serie em dias de chuva houve situação em que somente 5 alunos de uma turma de mais de 25 compareceram as aulas do dia.

¹⁷ Dados da Secretaria de Educação. Acesso em 30/04/2010.

assistente técnico pedagógico, um servente, um vigia, uma merendeira, duas assistentes de educação (uma secretária e uma coordenadora das salas informatizadas), vinte e um professores, dentre eles, oito efetivos e treze ACT's. Há também um funcionário completando número de horas¹⁹.

Existem ainda alguns voluntários²⁰ que dedicam boa parte de seu tempo livre em atividades extraclasse com os alunos, buscando dar-lhes melhores condições de aprendizagem ou, até mesmo, impedindo-os de passar os dias vagando pelas ruas da comunidade sem ter qualquer tipo de ocupação, ficando a mercê da marginalização.

No interior da escola funcionam alguns projetos como o Mais Educação – que adiante estará sendo mais bem explorado – o Escola Aberta e o Programa Saúde na Escola²¹. Existem também alguns projetos sendo realizados fora da escola dentro da comunidade e por vezes – mesmo que em diversos momentos não haja um objetivo comum entre os projetos – estes projetos acabam adentrando a escola ou a escola indo de encontro a eles.

A Escola, segundo dados do IDEB, encontra-se muito aquém do projetado pelos padrões do Governo Federal. Em 2009 o MEC pretendia para a rede estadual de educação de Santa Catarina um índice de nota 4,7. O estado atingiu a meta conseguindo nota 5,0, entretanto a Escola apresentou um resultado alarmante de 3,6, ou seja, muito abaixo da média estadual. Logo, imagina-se um local com péssimas condições de ensino e com poucas preocupações em relação aos conteúdos e aulas ministradas aos alunos. Toda via, nota-se na Instituição, não uma realidade de abandono, pois a Escola possui banheiros limpos, quadra esportiva²²,

<http://sistemas.sed.sc.gov.br/serieedu/hcadue.aspx?gOIHM10IAsZ7LC5uLJg3IQ==>

¹⁸ No convívio com a Escola só conhecemos um.

¹⁹ Cabe registrar que, durante a elaboração deste trabalho, presenciamos o ingresso de um professor na função de acompanhante para alunos com necessidades especiais. Não sabemos se é ele que está no site da Secretaria como *Completando nº de horas*. Dados: <http://sistemas.sed.sc.gov.br/serieedu/hcadue.aspx?gOIHM10IAsZ7LC5uLJg3IQ==> acesso em 30/04/2010.

²⁰ Para a Secretaria de Educação, não há voluntários na Escola. A presença destas pessoas na escola foi constatada somente no início das atividades de estágio, ou seja, no segundo semestre do ano de 2009. Como exemplo apontamos uma senhora que auxiliava voluntariamente no refeitório e uma professora aposentada, que apresenta fortes laços com a escola.

²¹ Acreditamos que estes projetos são importantes no processo de formação das crianças, pois dão um maior suporte ao aprendizado em sala abordando questões e conceitos relacionados a cidadania, conduta profissional, etc.

²² A quadra esportiva da escola fica a disposição da comunidade nos momentos em que a escola encontra-se fora de seu horário de funcionamento. Desta forma torna-se um espaço atrativo para o lazer (haja vista que como citado anteriormente são poucos os espaços na comunidade), entretanto, a utilização massiva do espaço ocasionou uma depredação do ambiente, sendo assim hoje existem

salas de informática em ótimas condições, auditório equipado com projetores e equipamentos de áudio e vídeo, um pequeno parque para as crianças, um refeitório com merendas de qualidade e salas de aula que permitem aos alunos boas condições de aprendizagem. Em contra partida, apresenta dificuldades no seu quadro de professores, haja vista que a grande maioria caracteriza-se como ACT e, dificilmente permanece na Escola por mais de um ano. Isso, segundo os próprios professores, acarreta problemas no que diz respeito ao ensino e aprendizagem dos estudantes. Os professores e funcionários acreditam também que o efetivo destes profissionais deveria se apresentar em maior número dentro da escola. Em nossa estada na escola pudemos presenciar inúmeros momentos em que algum professor tinha a necessidade de faltar ao serviço e isto causava grande transtorno no funcionamento da instituição. Mesmo que em muitos momentos o problema fosse sanado com alguns ajustes, por vezes algumas turmas precisavam ser liberadas mais cedo das aulas ou eram agrupadas a outra classe superlotando uma sala de aula prejudicando o acesso ao conhecimento.

A escola possui ainda um PPP (Projeto Político Pedagógico), que está em vigor desde 2007 e segundo o coordenador pedagógico da instituição encontra-se em constante movimento, ou seja, está a todo o momento sendo repensado e reconstruído, mas que em nossa visão não recebe a atenção necessária por parte da escola. Finalizando a apresentação da escola destacamos um trecho do PPP que aponta a filosofia da instituição:

A filosofia da Escola de Educação Básica Lúcia do Livramento Mayvorne é proporcionar o trabalho pedagógico interdisciplinar que busca a totalidade do conhecimento e o desenvolvimento da cidadania, onde cada aluno, professor, funcionários, família, e/ou membros da comunidade se sintam responsáveis pela obra educacional e participem da própria formação, alicerçada pelos valores morais, éticos e científicos sem preconceitos de raça, cor e religião. Busca formar uma consciência onde cada um pode assumir com responsabilidade responsável, sua própria história. (PPP, Escola EB LLM, 2010)

Por fim é válido apresentar que é na escola onde a comunidade encontra seu principal espaço de lazer. Os moradores fazem uso do ginásio esportivo, dos pátios da escola e do pequeno parque existente. Apesar do livre acesso e

no telhado muitas goteiras, as paredes estão bastante sujas e os banheiros (diferentemente dos demais banheiros da escola) encontram-se imundos.

disponibilidade destes espaços o uso destas estruturas não se desenvolve da maneira mais adequada. O teto do ginásio rotineiramente recebe pedradas, as paredes são sujas por marcas de pés encardidos de barro, os tijolos frequentemente quebrados e os banheiros são prejudicados ao ponto de se tornar difícil o acesso devido ao mal cheiro. Os muros da escola também não recebem muito respeito destas pessoas, em muitos cantos percebe-se o cheiro de urina e nas partes mais visíveis notasse uma pintura danificada pelos próprios moradores, da mesma forma são tratadas as portas e janelas da escola, que por vezes precisam de reparos rotineiros. Enfim trata-se de uma relação um tanto conturbada, que algumas vezes a escola tenta solucionar por meio do dialogo com os freqüentadores destes espaços.

5.4 O Programa Mais Educação na Escola

O Programa Mais Educação instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral (MEC 2010). É um programa de ação intersetorial entre políticas públicas, que visa contribuir para diminuição das desigualdades educacionais. Por parte do poder público estão envolvidos o Ministério da Educação, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome, o Ministério da Ciência e Tecnologia, o Ministério do Esporte, o Ministério do Meio Ambiente, o Ministério da Cultura, o Ministério da Defesa, a Controladoria Geral da União.

O Mais Educação por meio de sua estratégia busca promover “[...] a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar[...]entre os diferentes atores sociais[...]” (CNM 2010 p.1). Assim, como já citado neste estudo a Educação Integral alinhada ao processo regular de escolarização vislumbra a aprendizagem sob uma perspectiva mais ampliada.

Destaca-se também:

O Programa Mais Educação visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações sócio-educativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens, e que considerem as seguintes orientações:

- i. contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora;*
- ii. promover a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que compõem o Programa e outras que atendam às mesmas finalidades;*
- iii. integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes;*
- iv. promover, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais participantes, a capacitação de gestores locais;*
- v. contribuir para a formação e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens;*
- vi. fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não governamentais e esfera privada;*
- vii. fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros;*
- viii. desenvolver metodologias de planejamento das ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em territórios mais vulneráveis; e*
- ix. estimular a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. (CNM 2010 p.2-3)*

O Programa é operacionalizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Este mesmo órgão atua em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB) e com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

As atividades oferecidas pelo Mais Educação estão dispostas em dez macro campos, quais sejam: Acompanhamento Pedagógico; Educação Ambiental; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Comunicação e uso de Mídias; Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica.

A escola segundo informações da coordenadora do Mais Educação na instituição veio a adotar um programa de Educação Integral basicamente por uma exigência do MEC. O relato da coordenadora aponta que observando o baixo desempenho dos alunos apontado pelo IDEB (como demonstrado anteriormente), o poder público exigiu da escola a adoção de um programa que favorecesse o aprendizado possibilitando crescimento no desempenho e na avaliação dos estudantes. Desta forma a partir de novembro de 2008 a escola por meio dos trâmites necessários aderiu ao Programa Mais Educação. Atualmente a escola

dentro das possibilidades dadas pela gerência do Programa e dentro de suas próprias possibilidades disponibiliza aos alunos as atividades (oficinas) de português e matemática (situadas no macrocampo Acompanhamento Pedagógico), informática (macrocampo Cultura Digital) e futsal e recreação (macrocampo Esporte e Lazer). Cabe destacar que desde o ano de 2008 a escola já ofereceu também outras atividades como capoeira, teatro e relações étnicos raciais.

No início do ano de 2010 constavam na relação de alunos inscritos no Programa 105 estudantes, de diferentes séries e idades. A coordenadora aponta que ao longo do ano letivo este número acaba oscilando em virtude de diferentes fatores como o abandono do Projeto, a transferência de escola ou desistência dos estudos.

Como sugere o Programa a escola seleciona os alunos participantes de acordo com as necessidades constatadas. A coordenadora em conjunto com os professores da escola busca perceber as carências dos estudantes e inseri-los no Mais Educação. Analisando os dados contidos no Relatório de Alunos Matriculados no mês de Setembro de 2010, é possível perceber na coluna CRITÉRIOS DE PARTICIPAÇÃO a existência de quatro diferentes critérios: problema de aprendizado; acompanhamento, incentivo escolar e estímulo²³. Abaixo o modelo de relatório²⁴ utilizado pela escola para controle mensal do Programa.

ALUNO	SÉRIE	IDADE	CRITÉRIO DE PARTICIPAÇÃO	TURNO DE MATRÍCULA REGULAR	OFICINA QUE PARTICIPA	SITUAÇÃO
X	2ª	8	PROBLEMA DE APRENDIZADO	MATUTINO	FUTSAL	PRESENTE
X	3ª	7	ACOMPANHAMENTO	MATUTINO	POR/MAT/INFOR	FALTOSO
X	4ª	10	ESTÍMULO	VESPERT.	INFOR	TRANSF.
X	5ª	12	INCENTIVO	VESPERT.	MAT/POR	FALTOSO
X	6ª	14	INCENTIVO	MATUTINO	FUTSAL	PRESENTE
X	7ª	16	ESTÍMULO	VESPERT.	RECREAÇÃO	DESISTENTE

²³ Cabe apontar que mesmo com a realização de entrevista com a coordenadora não foi possível verificar o conceito ou idéia de cada critério adotado.

²⁴ O modelo de relatório apresentado estabelece as formatações do relatório usado pela escola. As colunas estão aparecem de forma idêntica, porem as informações apesar de constarem no documento da instituição estão expostas de forma aleatória.

X	8 ^a	15	ACOMPANHAMENTO	MATUTINO	MAT	PRESENTE
X	3 ^a	9	ESTÍMULO	VESPERT.	POR/MAT	PRESENTE
X	2 ^a	8	ACOMPANHAMENTO	VESPERT.	FUTSAL	FALTOSO

(Quadro 1 – Relatório de alunos matriculados mês de setembro de 2010)

Percebemos também que a escola controla o sexo, a série, a idade, o turno a atividade e a situação do aluno em relação ao programa, isto na visão da coordenação permite articular de forma mais clara as ações futuras do programa na escola.

Existe também por parte da escola uma GRADE DE ATENDIMENTOS DOS ALUNOS²⁵, que se apresenta da seguinte forma:

MATUTINO

HORÁRIO	TURMA	SEG.	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
08:00 as 10:15	A	Informática	Matemática	Português	Recreação	Recreação
08:00 as 10:15	B	Futsal	Matemática	Matemática	Informática	Recreação
10:15 as 10:30	A e B	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
10:30as 11:40	A	Futsal	Matemática	Matemática	Informática	Recreação
10:30 as 11:40	B	Informática	Matemática	Português	Recreação	Recreação
12:00	A e B	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço

(Quadro 2 – Grade de atendimento dos alunos Programa Mais Educação, turno matutino)

VESPERTINO

HORÁRIO	TURMA	SEG	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
13:00 as 15:15	A	Português	Matemática	Matemática	Recreação	Recreação

²⁵ As grades de atendimento diferentemente do modelo de relatório, são reproduções com todas as informações contidas no documento da escola.

13:00 as 15:15	B	Futsal	Informática	Informática	Português	Recreação
15:15 as 15:30	A e B	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
15:30 as 16:40	A	Futsal	Informática	Informática	Português	Recreação
15:30 as 16:40	B	Português	Matemática	Matemática	Recreação	Recreação

(Quadro 3 – Grade de atendimento dos alunos Programa Mais Educação – turno vespertino)

Estes quadros nos possibilitam ver a distribuição das turmas, dos horários e das atividades ao longo da semana e segundo a coordenadora permitem aos professores e alunos tomarem conhecimento da rotina do Programa. Mais adiante o quadro será mais bem analisado principalmente em relação à terceira coluna, onde figura a oficina de esporte, o futsal.

A coordenadora do Mais Educação tem a responsabilidade de produzir anualmente um relatório de andamento do Programa na escola destacando os fatos e ocorridos, os pontos positivos e negativos bem como apontando encaminhamentos e sugestões aos órgãos que administram o Mais Educação. De fato os relatórios são produzidos, mas em leitura realizada nestes documentos o que surge é a impressão de uma análise um tanto pobre, que apresenta falta de detalhes importantes como à participação da comunidade e a articulação entre as disciplinas da escola e do projeto. Em contra partida torna-se importante destacar que algumas questões são levantadas pelos relatórios como é o caso da alta rotatividade dos monitores/educadores e a situação das dúvidas em relação a prestação da contas do Programa, que por se tratar de um projeto realizado com verba pública necessita se apresentar de forma bastante clara a todos que venham a se interessar. Com relação ao grande fluxo dos educadores/monitores a coordenadora acredita que se deve basicamente pela baixíssima remuneração oferecida pelo programa, em sua idéia a remuneração deveria ser um atrativo para o educador, mas neste caso acaba se tornando um desestímulo em relação ao trabalho. Abaixo um quadro referente à remuneração do Programa Mais Educação.

Quantidade de turmas	Valor (R\$)
01	60,00

02	120,00
03	180,00
04	240,00
05	300,00

(quadro 4 – Valor do ressarcimento destinado ao monitor por turma)

Vale destacar que os monitores que atuam dentro da escola são selecionados segundo a coordenadora pelo diretor da escola em conjunto a coordenadora do projeto e todos os monitores têm formação específica para cada oficina que venham a trabalhar. A coordenadora completa que com relação a formação continuada no ano de 2010, esta foi inexistente para os monitores sendo oferecida somente aos coordenadores do Programa.

Em relação à participação da comunidade no Programa a coordenadora afirma que a comunidade participa muito pouco da vida escolar de seus filhos e que sem sombra de dúvidas este é um fato que prejudica bastante o trabalho da escola. No entanto segundo sua visão os alunos que fazem parte do projeto vão para escola com mais sede e vontade de aprender e isso ocorre principalmente com os alunos de quarta a sexta séries.

5.5 A Oficina de Esporte/Futsal²⁶

A frente da atividade de futsal encontra-se um professor formado em Educação Física, graduado no estado do Rio Grande do Sul, com duas especializações voltadas para o futebol e um mestrado em Teoria e prática pedagógica, este concluído na Universidade Federal de Santa Catarina. O professor considera ter um forte laço com o esporte principalmente com o futebol, sendo que nesta modalidade já atuou em diversos clubes profissionais incluindo uma passagem pelo exterior.

Sendo um sujeito com formação na área esportiva e que por seu currículo sugere ter um conhecimento considerável, o professor aponta que vê o esporte com um dos mais fortes fenômenos de nossa sociedade e que inevitavelmente estará presente na escola. O problema, no entanto segundo ele é à entrada do esporte na escola da forma como ele se apresenta fora dela. O modelo de esporte apresentado

²⁶ Os expostos deste trecho do trabalho estão embasados a partir da entrevista realizada com o professor/educador da atividade esportiva, neste caso o futsal, na escola e no programa em questão.

à sociedade em seu entendimento não deve ser trabalhado dentro da escola, porém não deve ser negado, podendo sim servir de apoio para o desenvolvimento de um trabalho voltado as concepções da escola e as necessidades específicas dos alunos. Sendo assim o professor busca desenvolver suas atividades a partir desta perspectiva de transformação do esporte na escola, planejando suas aulas conforme as necessidades e demandas de suas turmas.

Sobre Educação Integral o professe sugere que antes de pensarmos a respeito da educação integral, devemos pensar sob uma questão mais ampla. Uma idéia de mundo integral, onde tudo está interligado. O entrevistado acredita que as idéias que pressupõe uma divisão dos aspectos da sociedade já estão ultrapassadas e é preciso que consideremos o mundo de uma forma interligada e sem fracionamentos, e levanta a indagação: que conceito nós temos de Educação Integral? De que forma a gente faz educação integral? O professor acredita que falar em educação integral pressupõe a ligação das disciplinas, da escola, a forma como a escola se coloca no ambiente a que pertence. Raciocina que se a escola não trabalhar na perspectiva e na realidade das crianças que a freqüentam e da comunidade que a rodeia, não existe educação integral.

Partindo para as idéia do entrevistado sobre o Programa desenvolvido na escola, o professor de antemão diz não ser capaz de fazer uma análise mais aprofundada. Sua atuação no espaço em questão teve início muito recentemente (sete semanas aproximadamente) e segundo ele ainda não foi possível desenvolver uma concepção ou mesmo uma opinião mais elaborada sobre o Mais Educação. No entanto acredita que se houver continuidade no trabalho haverá com certeza um aprofundamento no Programa possibilitando maior entendimento. Nesta idéia inicial sobre o projeto o professor relata que foi dar aulas na escola, pois o antigo educador era colega seu em um grupo de pesquisas sobre futebol na universidade e ao se retirar da escola sugeriu ao professor que assumisse tal função.

Quando questionado em relação à participação da comunidade nas atividades coordenadas nas oficinas de futsal o professor destaca, que este envolvimento é fundamental não somente em sua oficina, mas em todas as atividades realizadas pela escola, sejam elas pertencentes ao currículo regular ou não. Mesmo considerando fundamental esta presença o professor reconhece que ela é inexistente em seu trabalho, isto segundo ele pode estar ocorrendo por diversos fatores, como por exemplo, a falta de interesse das próprias famílias em

relação as suas crianças e sua educação. Entretanto o professor aponta que em conjunto a coordenação do programa e alguns membros da escola tem desenhado a possibilidade de elaborar algumas atividades que tragam para dentro da escola as famílias dos alunos e membros da comunidade.

Outro ponto que o professor considera de extrema importância nas atividades realizadas no Programa é a articulação com as demais disciplinas oferecidas pela escola, como já mencionado anteriormente. Neste quesito mais uma vez o professor relata que esta articulação é inexistente no que diz respeito ao futsal e a disciplina de Educação Física. Segundo ele são poucas as vezes que pode ter contato com o professor de Educação Física da escola, haja vista que as aulas de futsal acontecem às segundas feiras (como apontado no quadro 2) e neste dia o professor de Educação Física não se encontra no local. O professor destaca também que mesmo que o Programa sugira uma articulação entre os conhecimentos não consegue perceber uma proposta pedagógica por parte do Programa em relação ao esporte e relata que a construção desta proposta seria um passo essencial para o crescimento do Programa.

No que diz respeito ao tempo disponível para a oficina de futsal (somente as segundas-feiras, ver quadro 2), o professor acredita ser um equívoco a realização da atividade num único dia em um período tão longo. Considera bastante difícil a tarefa de coordenar um grande número de crianças por um período tão longo de tempo. Em sua visão esse acúmulo de tempo num mesmo dia favorece a dispersão dos alunos das atividades propostas. Desta forma o professor pensa que para o andamento futuro do Programa a grade de horários das atividades deve estar sendo repensada de forma conjunta favorecendo todas as oficinas. Indo ainda mais além nesta problemática do tempo, o professor considera que é fundamental não somente a sua prática, mas a todas as outras atividades, planejamentos que considerem o tempo de forma significativa para que não ocorram prejuízos ao aprendizado.

Apesar de diversas considerações que possam parecer negativas em relação ao Mais Educação o educador aponta que para a oficina de futsal na escola, os materiais disponíveis se apresentam de forma bastante satisfatória. Existem bolas de futsal, coletes, cones, cordas e alguns outros materiais que podem auxiliar

na realização das aulas²⁷. Se por um lado o professor vê positivamente a questão dos materiais, logo na seqüência ele condena incisivamente os espaços ou o espaço disponível para as aulas de futsal. Trata-se do ginásio descrito anteriormente e que costumeiramente apresenta-se imundo e bastante depredado. Além disso, o professor considera que este problema dos espaços para práticas esportivas é fruto de políticas menos recentes, que ao planejarem tais espaços não levam em consideração as especificidades de cada localidade ou as verdadeiras necessidades das comunidades e escolas. Voltando o olhar para seu local de trabalho o educador indica que não é um espaço agradável é na verdade um espaço insalubre e muito mal cuidado. Para ele nem escola nem comunidade (que fora dos horários de aula tem livre acesso ao ginásio) estão preparados para cuidarem de seus espaços, e os espaços segundo sua visão devem ser atrativos e precisam apresentar uma estética estimuladora, isto não somente no campo dos esportes, mas em todos os aspectos da vida.

Quando o assunto é a remuneração oferecida pelo Mais Educação o professor convictamente dispara, que este é um problema de todo professor, de toda educação brasileira e que é necessário que hajam mudanças com relação a isso. O educador compartilha da visão da coordenadora do projeto e diz que a remuneração não produz qualquer estímulo e por vezes acaba sendo um fator determinante para a alta rotatividade dos educadores que passam pelo programa. Em sua concepção educar as crianças é um projeto de médio e longo prazos e a troca usual de professores não dá condições para esta educação.

Num último momento de explanações o entrevistado apresenta sua visão sobre a formação do educador/professor/monitor. No que diz respeito a prática esportiva dentro da escola o professor acredita que o sujeito que vai mediar as aulas e transmitir os conhecimentos deve ter alguma formação ligada a esta área de atuação, mas pondera que mais importante ainda é o professor ter conhecimento do ser humano. O sujeito deve estar preparado para o trato com as crianças e se possível conhece-las da forma mais completa possível. E por fim considera que este educador não precisa ser um expert no esporte, pois para ele o esporte desenvolvido nas finalidades da educação e da educação integral é um esporte que

²⁷ Cabe destacar que estas informações a respeito dos materiais disponíveis já haviam sido constatadas ao longo do estágio na escola, quando um grupo de colegas realizou um levantamento dos materiais disponíveis para as aulas de Educação Física e que também são usados no projeto.

não vai buscar o alto nível nem o rendimento, mas um esporte que vai oportunizar a prática e o conhecimento a todas as crianças.

6. CAPÍTULO V - REFLETINDO A SITUAÇÃO

Neste momento do trabalho consideramos importante analisar os desdobramentos da aplicação do programa de educação integral (oficina de esporte/futsal) a partir das questões – que se relacionam de maneira fundamental a educação integral – apresentadas no referencial teórico deste trabalho, quais sejam: a formação/capacitação dos professores e educadores populares, a comunidade, o currículo e o tempo e os espaços.

6.1 Formação/Capacitação dos professores

Iniciamos nossa análise a partir da formação e capacitação do professor, que ministra as aulas da oficina de futsal. Um profissional com formação acadêmica duas especializações e mestre em Teoria e Prática Pedagógica. Esse acúmulo de conhecimento científico como sugere a literatura sem dúvidas favorece o desenvolvimento da educação integral. As discussões em cima da temática formação de professores vem se apresentando na educação a bastante tempo como aponta Azanha (2004). Entretanto como destaca o mesmo autor destas discussões têm emergido muito poucas propostas que vão além das usuais recomendações sobre a necessidade de uma sólida formação, de integração entre teoria e prática, etc. Estas idéias em relação à formação e capacitação de professores encontram-se de fato bastante enroladas no contexto atual da educação como firma novamente Azanha (2004).

Mesmo que no presente caso não ocorra a falta de formação do professor que leciona a oficina de futsal, acreditamos que a presença de um profissional com um grau de formação elevado possa ter ocorrido por um a caso, pois como mesmo relata o professor, sua presença no programa se deu pelo fato de o educador anterior freqüentar o mesmo grupo de estudos que o entrevistado e estando com tempo disponível o professor acabou por aceitar a oportunidade de trabalhar com a educação integral. Por outro lado esta presença pode ser fruto de uma relação que a

escola tem estabelecido a algum tempo com a universidade, que favorece a entrada de profissionais e acadêmicos na realidade escolar.

A presença deste profissional teoricamente capacitado e que apresenta uma visão de conhecimento em relação ao esporte muito semelhante aquela desenvolvida no referencial teórico deste estudo, nos faz pensar que a educação integral desenvolvida na escola está munida de um importante aliado no processo de aprendizagem das crianças. Desta forma percebemos como um ponto positivo o fato de a escola selecionar professores/educadores que tenham relação direta e capacitação para atuarem nas determinadas áreas de ensino oferecidas pelo programa.

6.2 O envolvimento da comunidade

Ao longo das apresentações teóricas deste estudo percebemos a necessidade de participação efetiva da comunidade na construção da educação integral de qualidade, todavia notamos a partir das idéias expostas sobre a realidade da educação integral no campo pesquisado, que tal participação é basicamente inexistente no cotidiano da escola em questão. Esta relação como aponta Guará (2009 in Maurício org.) precisa ser ampliada, pois favorece e enriquece as oportunidades de acesso à formação e cidadania dos estudantes, sobre isto a mesma autora afirma que o Governo Federal faz uso de um programa denominado Escola Aberta, que visa estimular esta interação entre a comunidade (e seus espaços) e a escola (e seus espaços).

A relação entre comunidade e escola assim como outros elementos da educação integral também aparece nos documentos oficiais que se referem a educação, como por exemplo, na Constituição Federal e na LDB, mas como aponta Lück (2006) é necessário que mais que o cumprimento de uma legalidade esta parceria se apresente como um importante caminho, que torna viável a superação dos diversos problemas que famílias e escolas enfrentam rotineiramente. Revelando números alarmantes a respeito da relação escola e família/comunidade a autora acima citada destaca o seguinte dado:

As pesquisas indicam que 43,7% dos pais dos alunos matriculados em escolas públicas gostariam de se engajar em algum tipo de colaboração mais próxima com as escolas de seus filhos se tivessem oportunidade para isto; mas apenas

13% das escolas mantêm parceiras próximas fortes com as famílias. (LÜCK, 2006 p. 15)

Estes números ao contrário do que sugerem o professor e a coordenadora do programa na escola nos mostram que não somente as famílias estão distantes do universo escolar, mas em muitos momentos a escola é também a responsável pela existência desta lacuna.

De fato propostas como o Programa Escola Aberta parecem ser um caminho importante para o estreitamento deste laço comunidade/escola, mas somente iniciativas vindas do poder público podem ser insuficientes para superação dos obstáculos presentes na educação. Sobre estas propostas de interação, que tem apresentado alguns bons resultados Lück (2006) aponta que as experiências práticas mais bem sucedidas são aquelas que se desdobram por meio de associações de pais e mestres, conselhos escolares, escolas abertas, seminários, cursos e palestras e datas festivas que conduzem as famílias para dentro da escola, porém mais uma vez a autora elabora uma crítica a escola destacando que a gestão da escola não consegue perceber que estas ações representam a oportunidade de aglutinar iniciativas integradoras entre as comunidades internas da escola e comunidades externas da escola.

6.3 O currículo

A partir das verificações da realidade do programa na escola percebemos a ausência (neste caso na oficina de futsal) de um planejamento articulado entre a disciplina de Educação Física²⁸ e as aulas desenvolvidas no contra turno escolar. Diferentemente daquilo que apresentamos na literatura, como sugere Arroyo (2007) – que o currículo deve ser trabalho sob uma perspectiva coletiva e interdisciplinar – o planejamento das aulas e conteúdos da oficina de futsal ocorrem de forma independente e isolada. Importante destacar neste momento que não buscamos culpabilizar o professor de futsal ou o professor de educação física pela ausência de articulação na elaboração do planejamento curricular de suas práticas. Como já

²⁸ Apontamos à disciplina de educação física, pois em nossa visão ela é quem mais fortemente trata ou deveria tratar do esporte como conteúdo de sua área de conhecimento científico.

demonstrado na entrevista existem fatores que dificultam consideravelmente uma melhor articulação entre os saberes da disciplina de Educação Física e o futsal.

Mesmo que considerando uma lacuna a ausência de articulação dos conteúdos da escola regular e da educação integral precisamos reconhecer de forma positiva o trabalho do professor de futsal, quando este busca estabelecer os rumos de suas aulas e os conhecimentos (atividades) nelas empregados a partir de sua interação com seus alunos e suas vivências diárias e culturais. Apontando estes aspectos Saviani (2003) conclui que o currículo surge a partir de processos conflituosos e relações com decisões negociadas. Concluindo as idéias a cerca de elaboração do currículo, pensamos que a construção do currículo articulado e efetivo – como destaca o mesmo autor – surge a partir das análises e debates de questões complexas que vão além dos muros das escolas, estando diretamente ligados aos demais elementos presentes na educação integral discutidos neste trabalho.

6.4 O espaço e o tempo

Pelos expostos do professor entendemos ser pertinente estabelecer uma análise com a literatura de forma conjunta entre tempo e espaço, pois como aponta Gonçalves (2006) estas variáveis estão diretamente ligadas quando pensamos em educação integral.

Apontado pelo professor de futsal como um dos fatores que dificultam consideravelmente sua prática no programa o tempo destinado a educação integral (nesta realidade de estudo) encontra-se também desarticulado das idéias sugeridas pelos estudos a cerca deste tema. Sendo assim encontramos neste elemento um ponto contraditório entre aquilo que propõe o documento do Governo Federal e a aplicação do programa de educação integral deste mesmo órgão. Como destaca o professor o tempo destinado a sua oficina ocasiona a dispersão dos educandos por alguns motivos, entre eles a falta de exclusividade no espaço destinado a prática e a longa duração de suas aulas. Desta forma esta harmonização entre espaço e tempo, que aparece de forma pouco eficiente neste caso, deveria se apresentar como uma possibilidade a mais na aprendizagem dos alunos, como aponta Viñao-Frago (apud Pessanha et al 2004, p. 99).

[...] esses lugares e tempos são determinados e determinam uns ou outros modos de ensino e aprendizagem. [...] Em

síntese, o espaço e o tempo escolares não só conformam o clima e a cultura das instituições educativas, mas também educam.

Válido é destacar também que mesmo que considere o espaço disponível para realização de suas aulas como insuficiente ou inadequado o professor poderia estar buscando outros espaços que não este apresentado de forma insalubre e mal cuidado. Para Kunz (2006) a transcendência e ampliação do uso dos espaços e materiais, se apresentam como fatores determinantes no processo de transformação didática do esporte. Como o próprio autor relata em sua obra a experiência de uma aula, quando sugeriu a seus alunos, que buscassem conhecer os espaços disponíveis na escola e de que maneira estes espaços poderiam estar sendo utilizados para a prática de determinadas modalidades esportivas.

Sobre os espaços e tempos podemos apresentar uma visão que vai além da escola como em alguns momentos sugere a educação integral,

É importante ressaltar o caráter educativo do espaço-tempo escolar, pois muitas discussões a respeito da extensão do tempo, para o desenvolvimento das aprendizagens de crianças e jovens, consideram, prioritariamente, outros espaços educativos, existentes além da escola. (Gonçalves, 2006 p.4)

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há que se reconhecer que a educação integral assim como a educação regular desempenha papel fundamental na formação dos jovens e estudantes, e que esta não se limita ao espaço escolar, aos funcionários e professores da escola, aos conteúdos presentes na escola, e ao tempo de quatro horas diárias usualmente destinado a escola.

Entendemos que as ações e esforços por parte dos diversos órgãos envolvidos com a educação são de fato importantes para a evolução das escolas, mas vislumbramos que haja uma articulação entre os projetos que propõem novos rumos para a educação. Mais do que quantidade de ações precisamos de encaminhamentos que ofereçam na prática um aumento de oportunidades de aprendizado e formação aos estudantes.

O exemplo estudado nos possibilita perceber esta necessidade de articulação entre aquilo que propõe a escola e os objetivos das ações periféricas que interferem negativamente, quando não elaborados de forma conjunta entre as instituições.

As apresentações nos levam também a pensar em um novo questionamento, já que, quando pensamos em mais acesso à educação, devemos pensar também em melhor acesso a educação. Então porque não poderia o Programa Mais Educação ser o Programa Mais e Melhor Educação?

Essa abordagem da educação integral deve extrapolar os interesses políticos, partidários ou individuais, a educação integral deve apresentar-se como uma possibilidade real de melhoria da sociedade não sendo utilizada como um simples preenchimento do tempo das crianças.

[...] o debate sobre a ampliação do tempo de efetivo trabalho escolar não está colocado simplesmente como questão de aumento de tempo na escola nem como espaço de atividades extracurriculares assistencialistas, complementares, mas como condição precípua para que se possa organizar um currículo capaz de integrar os diversos campos de conhecimento e as diversas dimensões formadoras da criança, do pré-adolescente, do adolescente, do jovem e do adulto na contemporaneidade. (MEC 2009, p.51)

Reconhecemos os esforços, principalmente da escola pública em questão e que mesmo por vezes desempenhando ações não efetivas o bastante, busca por

meio de seu trabalho e programa de educação integral possibilitar novas perspectivas as pessoas que com ela interagem. Reconhecemos a aplicação do esporte por parte do professor de futsal, de forma a transcender os ideais do desporto com o qual estamos acostumados a lidar, o esporte que não compreende as diferenças e singularidades, enfim reconhecemos o empenho daqueles que zelam pela educação.

Por fim destacamos que mesmo que o estudo possa ser indagado ou que apresente algumas lacunas com relação ao conteúdo discutido acreditamos ter contribuído senão de forma volumosa, de maneira positiva dando possibilidades para novas argumentações e questionamentos. Entendemos convictamente que o tema relacionado à educação integral e seus elementos, entre eles o esporte, o tempo, o espaço, o professor e a comunidade não se esgotam com estas apresentações e necessitam e devem ser demasiadamente debatidos no intuito de construirmos uma educação mais qualificada com novos horizontes e possibilidades.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p.3-10, maio 1988.

ATHAYDE, Pedro Fernando Avalone. **Programa Segundo Tempo: conceitos, gestão e efeitos**. 2009. 183 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

AZANHA, J. M. P.. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v 30, n. 2, p.369-378, maio/ago. 2004.

BASSANI, Jaisson; TORRI, Danielle; VAZ, Alexandre Fernades. Sobre a presença do esporte na escola: paradoxos e ambigüidades. **Movimento**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p.89-112, maio 2003.

BETTI, Irene Conceição Rangel. Esporte na escola: mas é só isso professor? **Motriz**, São Paulo, v. 1, n. 1, p.25-31, jun. 1999.

BRATCH, Valter. Esporte de rendimento na escola. In: STIGGER, Marco Paulo; LOVISOLO, Hugo. **Esporte de Rendimento e Esporte na Escola**. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 11-26.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 80, p.247-270, dez. 2002.

CNM (Org.). **Manual da educação integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola-PPDE/Integral, no exercício de 2010**. Disponível em: <www.cnm.org.br>. Acesso em: 17 nov. 2010.

GAYA, Adroaldo. Sobre o esporte para crianças e jovens. In: STIGGER, Marco Paulo; LOVISOLO, Hugo. **Esporte de Rendimento e Esporte na Escola**. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 49-70.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, n. 2, p.1-10, jul. 2006.

GUARÁ, Isa Maria F. R.. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola. **Em Aberto**, Brasília, n. 80, p.65-82, abr. 2009.

KUNZ, Elenor. **Transformação Didático Pedagógica do Esporte**. 7. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

LAVILLE, C. e DONEY, Y. **A Construção do Saber**. São Paulo: Artmed Editora; Editora UFMG, 1999.

LÜCK, Heloísa; LIMA, Myrian Del Vecchio de. Escola, comunidade e família no Brasil: um novo desafio. **Gestão em Rede**, Brasília, n. 71, p.12-17, ago. 2006.

LÜDKE & ANDRÉ. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**, Brasília, n. 80, p.15-34, abr. 2009.

MEC (Org.). **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 17 nov. 2010.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MONTEIRO, Ana Maria. Ciep - Escola de formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, n. 80, p.35-50, abr. 2009.

PARO, Vítor Henrique et al. A Escola Pública de Tempo Integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p.11-20, maio 1988.

PARO, Vítor Henrique et al. **Escola de Tempo Integral**: Desafio para o Ensino Público. São Paulo: Cortez, 1988.

PEDRÃO, A. A Escola-Parque, uma experiência projetual arquitetônica e pedagógica. **Revista de Urbanismo e Arquitetura**, América do Norte, 5, out. 2008. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rua/article/view/3131/2247>. Acesso em: 17 Nov. 2010.

PESSANHA, E. C.; DANIEL, M. E. B. e MENEGAZZO, M. A. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 27, p. 57-69, dez. 2004.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. Campinas: Autores Associados, 2003.

STIGGER, Marco Paulo. Relações entre o esporte de rendimento e o esporte da escola. In: STIGGER, Marco Paulo; LOVISOLO, Hugo. **Esporte de Rendimento e Esporte na Escola**. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 103-134.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Desporto educacional: realidade e possibilidade das políticas governamentais e das práticas pedagógicas nas escolas públicas. In: STIGGER, Marco Paulo; LOVISOLO, Hugo. **Esporte de Rendimento e Esporte na Escola**. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 71-102.

TOBAR, F. e YALOUR, M. R. Como Fazer Tese em Saúde Pública. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2001.

VAGO, Tarcísio Mauro. O "esporte na escola" e o "esporte da escola": da negação radical para uma relação de tensão permanente. **Movimento**, Porto Alegre, n. 5, p.4-17, jul. 1996.

VAZ, Alexandre Fernandez. Técnica, esporte, rendimento. In: STIGGER, Marco Paulo; LOVISOLO, Hugo. **Esporte de Rendimento e Esporte na Escola**. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 135-156.