



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

LEISE CRISTINA BIANCHINI

**ANÁLISE DA IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO
PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM LONDRINA-PR:
CONCEPÇÃO, LIMITES E POSSIBILIDADES DO
MACROCAMPO ESPORTE E LAZER**

Londrina
2016



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2016

LEISE CRISTINA BIANCHINI

**ANÁLISE DA IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO
PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM LONDRINA-PR:
CONCEPÇÃO, LIMITES E POSSIBILIDADES DO
MACROCAMPO ESPORTE E LAZER**

Relatório de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação. (Área de concentração: Educação Escolar – Núcleo: Políticas Educacionais)

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Cleide da Silva Czernisz

Londrina
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

BIANCHINI, LEISE CRISTINA.

ANÁLISE DA IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM LONDRINA-PR : CONCEPÇÃO, LIMITES E POSSIBILIDADES DO MACROCAMPO ESPORTE E LAZER / LEISE CRISTINA BIANCHINI. - Londrina, 2016. 182 f. : il.

Orientador: Eliane Cleide da Silva Czernisz.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016. Inclui bibliografia.

1. Políticas Públicas Educacionais - Teses. 2. Programa Mais Educação - Teses. 3. Macrocampo Esporte e Lazer - Teses. 4. Educação Física - Teses. I. Czernisz, Eliane Cleide da Silva. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

LEISE CRISTINA BIANCHINI

**ANÁLISE DA IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA
MAIS EDUCAÇÃO EM LONDRINA-PR:
CONCEPÇÃO, LIMITES E POSSIBILIDADES DO MACROCAMPO
ESPORTE E LAZER**

Relatório de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação. (Área de concentração: Educação Escolar – Núcleo: Políticas Educacionais)

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Cleide da Silva
Czernisz
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Orientadora: Profa. Dra. Isaura Monica Souza
Zanardini
Universidade Estadual do Oeste do Paraná -
UNIOESTE

Profa. Dra. Maria José Ferreira Ruiz
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Marleide Rodrigues da Silva
Perrude
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 29 de Fevereiro de 2016.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à pessoa que é a razão dos meus dias, pelo apoio incondicional, acreditando sempre nos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos a minha orientadora Prof^a. Dr^a. Eliane Cleide da Silva Czernisz, por compartilhar seus conhecimentos, pelo exemplo de respeito, seriedade, rigor teórico e humanidade. Seu apoio e confiança possibilitaram-me desenvolver este estudo. Registro a ela meu respeito e admiração.

Às professoras, Prof^a. Dr^a. Isaura Monica Souza Zanardini, Prof^a. Dr^a. Maria José Ferreira Ruiz e Prof^a. Dr^a. Marleide Rodrigues da Silva Perrude que constituíram as Bancas de Qualificação e de Defesa, pela leitura deste trabalho e valiosas sugestões para redação final.

À Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná e ao Núcleo Regional de Assis Chateaubriand, pelo afastamento das atividades para a realização deste trabalho.

Às pessoas que compõem o Núcleo Regional de Educação de Londrina e entrevistados das Escolas analisadas, pelas entrevistas concedidas, que permitiram a realização e conclusão do presente estudo.

Aos meus pais, Carlos Bianchini e Ivone Buranello Bianchini (*in memoriam*) por investirem todos os esforços possíveis na minha educação e por acreditarem no meu potencial, deixando-me livre para realizar minhas escolhas.

À minha irmã Elaine e ao meu sobrinho Carlos Anthoê pelo apoio, realizando as transcrições das entrevistas.

Aos amigos Vilma Rinaldi Bisconsini, Tânia Regina Casado e Aguinaldo Romanini, os quais me incentivaram não somente com palavras, mas também, em momentos oportunos, com seus conhecimentos, contribuindo para o meu crescimento acadêmico e profissional.

Aos meus amigos, simplesmente pela amizade. Isso me basta.

A todos os professores que acreditam em uma educação que possibilite a emancipação humana e lutam por isso.

Enfim, ao meu bom Deus.

BIANCHINI, Leise Cristina. **Análise da implantação e implementação do Programa Mais Educação em Londrina-Pr**: concepção, limites e possibilidades do Macrocampo Esporte e Lazer. 2016. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

RESUMO

Nesta pesquisa, discute-se a implantação da educação integral e em tempo integral, um constante desafio, com o objetivo de analisar de que maneira ocorreram a implantação e a implementação do Programa Mais Educação em duas escolas estaduais da cidade de Londrina, no Estado do Paraná. Para tanto, procurou-se responder à seguinte problemática: Como ocorreu a implantação e implementação do Programa Mais Educação nestas escolas de Londrina-Pr? Como foi desenvolvido o Macrocampo Esporte e Lazer? Que papel tem assumido? Quais as condições reais da escola para a implantação e implementação deste macrocampo no Programa Mais Educação? Que relação este macrocampo estabelece com a Educação Física? Buscou-se, a partir da análise do Programa Mais Educação, discutir as intencionalidades, concepções e condições concretas de realização do Programa como política pública nacional, especificamente no que se refere às ações do Macrocampo Esporte e Lazer neste contexto. O estudo se faz importante, visto que a proposta de educação integral é um assunto polêmico e contraditório na sociedade capitalista, considerando o atual contexto de exigência de mudanças da condição de um país pouco desenvolvido para a posição de em desenvolvimento, o qual pressupõe investimento em educação. Trata-se de uma investigação com abordagem qualitativa, na qual foram realizadas pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevista, com base em um roteiro semiestruturado, com as equipes diretiva, pedagógica, e professores graduados em Educação Física que atuam em atividades do Macrocampo Esporte e Lazer no Programa Mais Educação de duas escolas públicas estaduais que, desde 2010, desenvolvem experiências de jornada ampliada com o Programa Mais Educação no município de Londrina-PR. Pelos resultados obtidos, observa-se que o Programa Mais Educação e, conseqüentemente, seu Macrocampo Esporte e Lazer, e as aulas de Educação Física denotam uma visão salvacionista da educação e do esporte, como solução para os problemas sociais, escamoteando suas causas. Depreende-se, ainda, que a escola, no neoliberalismo, tornou-se um local para resolução de questões sociais abandonadas pelo Estado. Os dados nos mostram que as atividades do Macrocampo Esporte e Lazer do Programa Mais Educação, na grande maioria das vezes, são as atividades preferidas por parte dos alunos, uma vez que proporcionam maior adesão, auxiliam na não evasão e frequência dos mesmos ao Programa, dando-lhe sustentação. Foi possível perceber, também, que as atividades do Macrocampo Esporte e Lazer se distanciam da Cultura Corporal como objeto de estudo e ensino, conforme preconizado nas Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná, aspecto que reforça diferenças entre as aulas do turno regular e as atividades do Macrocampo Esporte e Lazer do Programa Mais Educação.

Palavras-Chave: Políticas públicas educacionais. Programa mais educação. Macrocampo esporte e lazer. Educação física.

BIANCHINI, Leise Cristina. **Analysis of implantation and implementation of the Mais Educação Program in Londrina-PR: conception, limits and possibilities of the Sports and Leisure Macrocampo.** 2016. 182p. Dissertation (Education Masters) – State University of Londrina, Londrina, 2016.

ABSTRACT

This research argues the implantation of integral education and in full time, a constant challenge. It aims to analyse in which way implantation and implementation of the Mais Educação Program occur in two state schools in the city of Londrina in the state of Paraná. Therefore, we searched to answer the following problematic: How did the implantation and implementation of the Mais Educação Program in schools of Londrina-PR? How was the Macrocampo Sport e Leisure developed? What role has it taken? What are the real conditions of the school for the implantation and implementation of this Macrocampo in the Mais Educação Program? What relation does this Macrocampo establishes with the Physical Education? It has searched from the analysis of the Mais Educação Program to discuss the intentions, conceptions and concrete conditions of realization of the Program as a national public policy, specifically regarding the actions of the Sport and Leisure Macrocampo in this context. The study is made important since the full time education proposition is a controversial and contradictory in capitalist society, considering the current context of the demand for changes in conditions of a underdeveloped country into the status of in development, which presupposes an investment in education. It is an investigation with a qualitative approach. Bibliographic research was made, documental analysis and interview, based in a semi structured script, with the principal staff, the pedagogical and teachers trained in Physical Education who perform activities in the Sports and Leisure Macrocampo within the Mais Educação Program of two state public schools which since 2010 have been developing experiences with extended hours with the Mais Educação Program in the city of Londrina-PR. With the obtained results it is noted that the Mais Educação Program and consequently its Sport and Leisure Macrocampo as well as Physical Education lessons show a salvationistic view of education and sports as solution to social problems, pilfering its causes, and that the school, within neoliberalism, has become a place for the resolution of social matters which the government has abandoned. Data has shown that activities of the Sport and Leisure Macrocampo of the Mais Educação Program most of the times are the students favourite activities since they provide greater adhesion, aid in non-circumvention and their frequency to the Program, giving it support. It was also possible to realize that the activities of the Sport and Leisure Macrocampo distant themselves of the Body Culture as object of study and teaching as recommended by the Curriculum Guidelines of Basic Education for the State Network of Paraná State Education, aspect which reinforces differences between lessons of the regular shift and the activities of the Sport and Leisure Macrocampo of the Mais Educação Program.

Keywords: Public educational policies. Mais Educação Program. Sport and leisure Macrocampo. Physical education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa das regiões e bairros da cidade de Londrina.....	128
---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações e Teses utilizadas	27
Quadro 2 - Macrocampos Escolas Urbanas (2010 – 2014).....	86
Quadro 3 - Macrocampos Escolas do Campo (2010 – 2014)	87
Quadro 4 - Instruções para regulamentação da Educação Integral	121
Quadro 5 - Escolas Estaduais do NRE de Londrina que aderiram ao PME em 2010.....	125
Quadro 6 –Atividades do Macrocampo Esporte e Lazer desenvolvidas pelas Escolas Estaduais do NRE de Londrina no ano de 2010.....	126
Quadro 7 –Macrocampos e Atividades ofertadas pela Escola 2 no ano de 2010	142

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE/PR	Conselho Estadual de Educação do Paraná
CELEM	Centro de Línguas Estrangeiras Modernas
CMEI	Centros Municipais de Educação Infantil
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONFEF	Conselho Federal de Educação Física
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCOEB/PR	Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino do Paraná
DEIDHUC	Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDF	Educação Física
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IES	Instituições de Ensino Superior
IFMS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MCT	Ministério da Ciência e da Tecnologia
ME	Ministério do Esporte
MEC	Ministério da Educação
MEL	Macrocampo Esporte e Lazer

MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MINC	Ministério da Cultura
MMA	Ministério do Meio Ambiente
NRE	Núcleo Regional de Educação
ONGs	Organização Não-Governamental
OSCIP	Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
PBF	Programa Bolsa Família
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PME	Programa Mais Educação
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSS	Processo Seletivo Simplificado
PST	Programa Segundo Tempo
QPM	Quadro Próprio do Magistério
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEED	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UnB	Universidade de Brasília
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO: O PAPEL DO ESTADO E OS PLANOS DE GOVERNO	36
2.1	O Estado e a Educação	37
2.2	Planos de Governo Federais.....	48
2.3	Planos de Governo do Estado do Paraná	55
3	PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	70
3.1	O PME: surgimento e adesão	70
3.2	Desenvolvimento histórico do PME: principais documentos	74
3.2.1	Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas 2007.....	75
3.2.2	Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de Abril de 2007	76
3.2.3	Decreto Presidencial nº 7.083, de 27 de Janeiro de 2010.....	78
3.2.4	Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira - Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil - Série Mais Educação/2010	79
3.2.5	Manual Operacional da Educação Integral/MEC 2010-2014	80
3.2.6	Programa Mais Educação – Passo a Passo/2011	88
3.2.7	Financiamento do PME e o Plano Nacional de Educação (2014-2024)	90
4	O MACROCAMPO ESPORTE E LAZER E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO FÍSICA	92
4.1	Panorama Histórico da Educação Física	92
4.2	A Educação Física e as Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino do Paraná (DCOEB/PR)	102
4.2.1	A Educação Básica nas Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino do Paraná	

	(DCOEB/PR)	104
4.2.2	Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino do Paraná da disciplina de Educação Física.....	107
4.2.2.1	Conteúdos Estruturantes da Educação Física segundo as DCOEB/PR.....	111
4.3	O Macrocampo Esporte e Lazer do PME: concepção e aproximação com a disciplina de Educação Física	115
5	O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM ESCOLAS DE LONDRINA-PR	120
5.1	Os Programas de ampliação da jornada escolar no Estado Paraná ...	120
5.2	Programa Mais Educação em Londrina	123
5.3	Levantamento de dados nas escolas	127
5.3.1	Caracterização da Escola Estadual 1	128
5.3.1.1	Dados da Entrevista com a Equipe Diretiva da Escola 1	129
5.3.1.2	Dados da Entrevista com a Equipe Pedagógica da Escola 1	132
5.3.1.3	Dados da Entrevista com o Professor que atuou na atividade do Macrocampo Esporte e Lazer no PME da Escola 1	137
5.3.2	Caracterização da Escola Estadual 2.....	141
5.3.2.1	Dados da Entrevista com a Equipe Diretiva da Escola 2	142
5.3.2.2	Dados da Entrevista com a Equipe Pedagógica da Escola 2.....	148
5.3.2.3	Dados da Entrevista com o Professor que atuou na atividade do Macrocampo Esporte e Lazer no PME da Escola 2	160
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
	REFERÊNCIAS.....	169
	ANEXOS	178
	ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	179
	ANEXO B – Roteiro de Entrevista	181

1 INTRODUÇÃO

O texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 (LDBEN), prevê a ampliação da jornada escolar, em seus Artigos 34 e 87. No Artigo 34, aponta que “[...] a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”. No parágrafo 2º, afirma que, “[...] o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”. Já no Artigo 87, em seu parágrafo 5º, conclama para que sejam “[...] conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 1996, p. 124).

A lei aborda e aponta sobre uma progressiva ampliação do tempo de permanência dos estudantes nas escolas no sentido de ofertar escolas de tempo integral. Passados quase 20 anos após a promulgação da LDBEN o assunto continua sendo discutido a partir de programas que são encaminhados pelo governo federal e desenvolvidos em redes de ensino estaduais e municipais. Como exemplo, destacamos um Programa criado no ano de 2007, momento do segundo governo de Luís Inácio Lula da Silva. Ressalta-se no contexto recente o Plano Nacional de Educação – Lei Nº 13005/2014 (PNE) que destaca na Meta 6 a ampliação da jornada escolar, sendo o Programa Mais Educação (PME), objeto de estudo da presente dissertação o principal indutor.

Observa-se no PME que muitos termos são encontrados nos documentos adjetivando a ampliação do tempo e permanência escolar como: jornada ampliada, ampliação da jornada escolar, escola em tempo integral, escola integral, escola integral e em tempo integral, educação em tempo integral, educação integral. Tais termos nos levam a uma compreensão equivocada deles ou até compreendendo-os como sinônimos. Comentaremos sobre tais termos com o intuito de discerní-los. Entendemos que os termos jornada ampliada e ampliação da jornada escolar possuem o mesmo significado. Silva em sua tese de doutorado faz uma discussão ampla e importante sobre o assunto e relata: “Diferentes autores trabalham com diferentes terminologias, sendo possível depreender que, ao se referirem à educação integral, fazem referência ao aspecto da formação de sujeitos” (SILVA, 2014, p. 93), e que:

Cabe enfatizar que estas terminologias não são utilizadas isoladamente. No geral, um mesmo autor as usa em um único texto, por vezes justificando suas opções e outras de forma indistinta, considerando a impossibilidade em abordar a discussão sobre a ampliação da jornada escolar e desconsiderar os aspectos referentes a um determinado tipo de formação. Não só a literatura do universo acadêmico apresenta esta característica, como as propostas e documentos norteadores ao abordarem o tema deixam transparecer certa dubiedade entre o que se pretende em termos de concepção (educação integral) e o que diz respeito à forma para a implantação da proposta (escola de tempo integral) (SILVA, 2014, p. 94).

A autora afirma,

[...] a ampliação da jornada escolar está relacionada a um aumento da carga horária a ser ofertada pela escola pública brasileira tradicionalmente sedimentada na oferta de turnos parciais, enquanto que a educação integral está diretamente relacionada a uma ideia de formação plena dos sujeitos (SILVA, 2014, p. 22).

Entende-se que ampliar o tempo de permanência do aluno na escola equivale a criar as condições de tempo e de espaços para efetivar o conceito de formação integral dele. É preciso, porém, ressaltar que a intenção da política de educação integral deve seguir para além da ampliação de tempos, espaços e oportunidades educacionais. Ela deve buscar favorecer a aprendizagem na perspectiva da cidadania, da diversidade, do respeito aos direitos humanos e da garantia de acesso aos conhecimentos científicos, historicamente elaborados, e que necessitam ser trabalhados pela escola pública, como condição de superação das diferenças sociais, dando aos estudantes possibilidade de transformação desta realidade. Para isso, é preciso que a escola tenha condições físicas, materiais e humanas para atender a proposta.

O Governo Federal, para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral, instituiu, por meio da Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, e pelo Decreto Presidencial 7083/2010, o PME, que, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

O PME, direcionado para redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e Municípios, objetiva contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens. Para tanto, o documento Manual Operacional (2014) propõe a implementação de atividades socioeducativas. Este é mais um

termo encontrado num documento orientador do PME. Concordamos com Silva (2014), que discutindo o assunto, entende por atividades socioeducativas, aquelas

[...] que se desenvolvem por meio de ações e processos não vinculados ao sistema de méritos e níveis – típico do sistema escolar formal – e possibilita aprendizagens articuladas que contribuem para o desenvolvimento pessoal e social de crianças e adolescentes, atualizando e complementando conhecimentos já trazidos por estes de sua vivência familiar e experiência cultural (SILVA, 2014, p. 19).

De acordo com o Manual Operacional (BRASIL, 2013) essas atividades que serão desenvolvidas no contraturno escolar são organizadas a partir de macrocampos¹, visto que são sete para as escolas urbanas²: Acompanhamento pedagógico; Comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica; Cultura, artes e educação patrimonial; Educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica (educação financeira e fiscal); Esporte e lazer; Educação em direitos humanos; Promoção da saúde. E, sete para as escolas rurais:

[...] Acompanhamento pedagógico; Agroecologia; Iniciação científica; Educação em direitos humanos; Cultura, artes e educação patrimonial; Esporte e lazer; Memória e história das comunidades tradicionais (BRASIL, 2013, p. 25-26).

Cada um deles agrega suas atividades específicas e cada estabelecimento de ensino faz sua opção de atividade de acordo com o interesse de sua comunidade escolar, obedecendo é claro, aos critérios estabelecidos pelo Manual Operacional do Programa. Considerando-se a especificidade deste trabalho, que discute o Macrocampo Esporte e Lazer e sua relação com a Educação Física no PME, entendemos ser necessário, apresentá-lo. Sua ementa diz tratar-se de:

Atividades baseadas em práticas corporais, lúdicas e esportivas, enfatizando o resgate da cultura local, bem como o fortalecimento da diversidade cultural. As vivências trabalhadas na perspectiva do esporte educacional devem ser voltadas para o desenvolvimento integral do estudante, atribuindo significado às práticas desenvolvidas com criticidade e criatividade. O acesso à prática

¹ Entende-se, conforme os documentos do PME, que os macrocampos são grupos de atividades afins.

² Alterações ocorreram no Manual Operacional de 2012, o qual estipulou macrocampos específicos e diferenciados para as escolas rurais. Já no Manual Operacional de 2013, alguns macrocampos das escolas urbanas foram acoplados, unidos, passando de dez para sete. O detalhamento desta questão será feito no capítulo 2.

esportiva por meio de ações planejadas, inclusivas e lúdicas visa incorporá-la ao modo de vida cotidiano (BRASIL, 2014, p. 15)

A escolha das atividades que serão desenvolvidas no PME é de suma importância, pois, como preconiza o documento Passo a Passo (BRASIL, 2011)³, estas devem estar pautadas no PPP da escola e ter relação com o que a escola já realiza, devendo considerar os diferentes saberes “[...] sem ficar restrito ao ambiente de sala de aula e aos conteúdos que representam os conhecimentos científicos” (BRASIL, 2011, p. 24). Portanto, essas atividades consideram os diferentes saberes e podem ser desenvolvidas extra muros escolares, além de ter relação com a cultura local e com as experiências já desenvolvidas pela escola, preconizando as concepções adotadas pelo PPP da mesma.

O interesse em compreender o Macrocampo Esporte e Lazer e sua relação com a Educação Física no processo de implantação e implementação do PME tem origem na minha trajetória como professora da disciplina na rede estadual pública, no ensino fundamental - séries finais e ensino médio (2000/2006), e na atuação como coordenadora pedagógica disciplinar da Equipe de Educação Básica do Núcleo Regional de Educação (NRE) de Assis Chateaubriand do Estado do Paraná (2006/2014).

Como professora da disciplina de Educação Física, percebi que, na maioria dos estabelecimentos de ensino estaduais públicos, esta disciplina ocupava uma posição inferiorizada frente as demais disciplinas escolares, pois, era vista como uma atividade de lazer, como disciplina coadjuvante, auxiliar das outras disciplinas escolares, como uma disciplina destituída de objeto de estudo e ensino, e por fim sem importância na formação dos alunos, pois seus conteúdos não são considerados pelas avaliações de larga escala e vestibulares. Na coordenação pedagógica disciplinar, minhas inquietações como professora se multiplicaram, pois pude constatar que a Educação Física fazia-se presente como uma disciplina importante na oferta dos projetos de atividades curriculares complementares em contraturno⁴, como se fosse a disciplina que dá sustentação e que proporciona a adesão dos alunos a estas atividades. Portanto, o interesse por tal investigação

³ O documento Programa Mais Educação: Passo a Passo foi produzido pelo Ministério da Educação sob a organização de Jaqueline Moll. Este documento orienta e esclarece sobre o funcionamento do PME e sua organização no contexto escolar.

⁴ Como os Programas Estaduais Viva a Escola e Programa de Atividade Complementar Curricular em Contraturno e com o Programa Federal Mais Educação.

surgiu pela observação da prática educativa da disciplina de Educação Física e das tentativas de contemplar atividades dessa área na implantação do PME.

Em vista do exposto, espera-se que este estudo possibilite compreender, na implantação e implementação do PME, como foram desenvolvidas as atividades do Macrocampo Esporte e Lazer, buscando-se entender o papel assumido pela Educação Física, para além da atividade física, como algo ou ação coerente com a proposição da organização escolar e intenção de formação integral. Nesse desafio, é preciso entender os determinantes políticos e as necessidades reais para a devida implementação de um projeto educativo brasileiro de que emergja uma perspectiva capaz de ressignificar os tempos e os espaços escolares, por intermédio de uma proposta pedagógica que tenha como ponto de partida o desenvolvimento humano, em sua integralidade, na direção de uma proposta efetiva de educação integral e em tempo integral.

PROBLEMA

Percebe-se, no discurso do MEC, que a implantação da “educação integral e em tempo integral” no Brasil é um desafio, dado sua tradição política e econômica de escasso investimento em educação. Há que se considerar que o contexto atual de exigência de mudanças da condição de um país pouco desenvolvido para a posição de em desenvolvimento pressupõe investimento em educação. Isso porque os investimentos realizados têm ocorrido no sentido de ampliar o tempo para formação com a extensão do que é entendido como educação básica. Por outro lado, a proposta de educação integral também é um assunto polêmico, se considerarmos a perspectiva do PME em contraposição à perspectiva de busca da omnilateralidade que procura a superação da educação pensada para distintas classes sociais, um assunto que pode ser visto em Lombardi (2012) quando aborda a proposta comunista de educação. É possível verificar, desde a defesa feita em Jomtien no ano de 1990, que o que era considerado básico era o ensino fundamental. Com a LDBEN 9394/96, a educação básica passa a englobar a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, ocorrendo, portanto, uma ampliação das etapas que compõem o que passa a ser considerado básico. Com a Emenda Constitucional n. 059/2009, surge a exigência do oferecimento de educação escolar para os alunos de 04 a 17 anos, o que reforça a obrigatoriedade da

escolarização, assim como a necessidade de educação básica, novamente um aspecto ressaltado nas Metas 1, 2, 3 e 4 do PNE.

Percebe-se que, para além desta ampliação do tempo para formação, tem sido bastante discutida a ampliação do tempo de permanência na escola, porque se considera necessário, nos dias atuais, aliar educação a um papel protetivo, aumentando o tempo em que crianças e adolescentes permanecem na escola. Este tem sido também o objetivo do PME, desenvolvido pelo MEC e operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Por ser um programa do Governo Federal, o PME vem sendo encaminhado pelos entes federados de formas variadas, já que a oferta das atividades fica a critério da escolha de escolas e mantenedoras conforme suas especificidades.

No Estado do Paraná, o PME vem sendo desenvolvido desde “[...] 2008, em 17 escolas, nos NRE da Área Metropolitana Norte, Área Metropolitana Sul e Curitiba.” (PERRUDE, 2013, p.174). Ainda conforme a autora, em 2008, primeiro ano de programa, devido ao seu carácter inicial, apenas três Núcleos Regionais de Educação (NRE) do Estado do Paraná aderiram inicialmente ao PME. Nos anos posteriores, a adesão foi se expandindo para os outros NRE do Estado, contemplando um número também maior de escolas.

Com base em levantamento de dados junto ao NRE, percebe-se que, no município de Londrina-Pr, desde 2010, quando ocorreram as primeiras tentativas de implantação de projetos de ampliação da jornada escolar na rede estadual, são evidentes as fragilidades de sustentação de estrutura física, material e de concepção em busca de uma formação integral dos sujeitos que frequentam tais projetos.

Nesse contexto, constata-se que as atividades esportivas e lúdicas prevalecem na oferta dos projetos de educação em tempo integral, que propõem a ampliação da jornada escolar com atividades complementares no contraturno para além das quatro horas do turno regular. De modo geral, estas atividades esportivas e lúdicas de cunho socioeducativas proporcionam a adesão dos alunos aos programas e projetos ofertados no contraturno.

Estes elementos nos levam a questionar: Como ocorreram a implantação e implementação do PME nas escolas de Londrina-Pr? Como foi desenvolvido o Macrocampo Esporte e Lazer? Que papel tem assumido? Quais as condições reais da escola para a implantação e implementação deste macrocampo no PME? Que

relação este macrocampo estabelece com a Educação Física?

Visando a responder aos questionamentos apresentados, traçamos, como objetivo geral deste estudo, analisar de que maneira ocorreram a implantação e a implementação do PME em duas escolas estaduais da cidade de Londrina-Pr. Como objetivos específicos, propõe-se a:

- Discutir o PME, destacando, a partir da proposta de “educação integral em tempo integral”, suas intencionalidades e concepções;
- Analisar o Macrocampo Esporte e Lazer no PME;
- Discutir o Macrocampo Esporte e Lazer e sua relação com a EDF;
- Levantar os limites e possibilidades do PME enquanto proposta de educação integral em tempo integral.

DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA DE PESQUISA

Nesta pesquisa, que se vincula ao núcleo de Políticas Educacionais da linha Pressupostos Filosóficos, Históricos e Políticos da Educação, será analisado o PME como parte de uma política educacional desenvolvida a partir de 2007. Conforme mencionaram as autoras Shiroma, Moraes e Evangelista, (2011, p.7), a utilização do termo política tem recebido “[...] uma multiplicidade de significados, presentes nas múltiplas fases históricas do Ocidente”. Elas, ainda, concebem a política como “[...] a atividade ou conjunto de atividades que, de uma forma ou de outra, são imputadas ao Estado moderno capitalista ou dele emanam”. No entanto, isso não se dá sem serem observadas as contradições presentes na sociedade, já que, conforme as autoras: “As políticas públicas, particularmente as de caráter social, são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 9).

Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 431) dizem que: “Apesar do acesso facilitado aos documentos proporcionados pela ‘internet’, ainda carecemos de ferramentas diversificadas de conceitos e teorias para analisar os textos que propõe mudanças nas políticas”. Verifica-se que tais políticas são permeadas pelo contexto referido por Gamboa (2010) e têm como objetivo nortear ações direcionadas ao homem que vive neste contexto. De acordo com Frigotto (2006, p.77), na

perspectiva materialista histórica, “[...] o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto”.

A análise do PME, assim como de sua implantação e implementação a partir do Macrocampo Esporte e Lazer, será desenvolvida com base em categorias de análise que permitem compreender, de forma ampla, as relações estabelecidas entre o fenômeno pesquisado e as questões sociais, políticas, econômicas e educacionais. Cury (1986) desenvolve uma reflexão sobre como analisar o fenômeno educativo, utilizando a abordagem dialética e, para que possamos compreender a especificidade deste fenômeno, é pertinente utilizar algumas categorias de análise, como: totalidade, contradição, mediação, reprodução e hegemonia, as quais permitem uma leitura mais compreensiva do real, visto que entendemos que a educação se desenvolve numa realidade ampla e, como nos diz Cury, (1986, p. 9) é necessário “[...] permitir a compreensão do fenômeno educativo dentro de uma abrangência maior”.

No caso desta pesquisa, em que se objetiva uma análise por meio das categorias, é imprescindível “colocá-las numa relação historicizante” (CURY, 1986, p.14). Por isso faz-se necessário analisar o PME no seu desenvolvimento histórico, pois, como afirma Cury, (1986, p. 14-15) é preciso “[...] um referencial teórico-metodológico que instrumentalize a compreensão dos mecanismos da sociedade e dos interesses sociais que conduzem a própria dinâmica social”.

As categorias, para Cury (1986, p. 21), “[...] são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações”. O autor observa ainda que: “As categorias possuem simultaneamente a função de intérpretes do real e de indicadoras de uma estratégia política” (CURY, 1986, p. 21). Este aspecto é importante, pois possibilitará compreender o sentido assumido pelo PME e pelo Macrocampo Esporte e Lazer. Para Cury (1986, p. 14):

As categorias da contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia são mutuamente implicadas e de tal forma que a exposição e explicação de uma já é e exige a explicação e exposição das outras. Dessa forma, pretendem-se categorias dialetizadas que se mediem mutuamente. A categoria da contradição, para não se tornar cega, só se explicita pelo recurso à da totalidade. Essa, por sua vez, para não se tornar vazia, necessita recuperar a da contradição em uma síntese mais abrangente. Consequentemente, exige a superação dos dualismos ou reducionismos. A categoria da totalidade, por sua vez, exige uma cadeia de mediações que articule o movimento histórico e os homens concretos. Semelhantemente às

cadeias de mediações, numa totalidade concreta e contraditória (como é a sociedade capitalista), necessitam explicitar o que mediar. Nesse caso é necessário o recurso à categoria da reprodução, porque o sistema vigente, ao tentar se reproduzir para se manter, reproduz as contradições dessa totalidade, revelada em seus instrumentos e enlaces mediadores. E por fim a manutenção desse mesmo sistema, especialmente no caso da educação, implica a busca de um consentimento coletivo por parte das classes sociais. Daí o recurso à noção de hegemonia. Mas essa é uma noção dialetizada, e por isso mesmo ela não é compreensível sem a referência às contradições que a própria direção hegemônica busca atenuar. (CURY, 1986, p. 13)

É possível perceber, a partir da obra de Cury (1986), que a contradição é uma categoria imprescindível para a metodologia dialética, a qual não considera a realidade como algo estático. Concordamos com Cury (1986, p.78), pois “[...] a questão central da educação é a contradição”, e podemos questionar a efetividade da proposta de educação integral, já que a educação pode nos levar em direção à transformação social, mas também, à perpetuação de relações de dominação. O importante é que:

A educação pode tornar-se um saber-instrumento que possibilite o caminho do visível ao invisível, do fenômeno ao estrutural e, com isso, superar o caráter ambíguo dessa contradição. Depende da função política que ela assumir (CURY, 1986, p.81).

A categoria hegemonia nos remete a uma estratégia política, a qual busca a consolidação dos interesses das classes dominantes por meio do consentimento da classe que é dominada. Como assegura Cury (1986, p.58): “Assim a educação, escolar ou não, nutre-se de uma ambivalência: o veículo possível de desocultação da desigualdade real se torna também veículo de dominação de classe”, sendo que, para compreender o papel hegemônico da educação, é necessário “[...] colocá-la referida ao processo de produção, às relações sociais e políticas”. Neste sentido, cumpre destacar a importância do questionamento ao PME numa proposta de educação integral, que é direcionada às escolas públicas localizadas em regiões de pobreza e vulnerabilidade social. Tratando-se de uma proposta emanada do MEC, é imprescindível questionar seus fundamentos para, então, compreender as intenções educativas nesta visão amplamente divulgada de educação integral, a partir da ampliação da jornada escolar.

Desse modo, a categoria reprodução traz contribuições, pois denuncia o caráter de auto conservação da sociedade e, segundo Cury (1986, p.59): “Não se

trata apenas de relacionar a educação com a reprodução dos meios de produção, mas, fundamentalmente, com a reprodução das relações de produção”. O autor destaca que é nas relações de produção que se “[...] forma a força de trabalho e pretende disseminar um modo de pensar consentâneo com as aspirações dominantes”. Percebe-se aqui a formação de sociabilidades que norteiam a forma de ser do homem. Portanto,

A educação, ao se produzir e reproduzir no seio da práxis social, varia em sua função política segundo o tipo de formação social e, dentro dessa, segundo a correlação de forças existentes entre as classes em um momento historicamente considerado (CURY, 1986, p.62).

A categoria mediação permite reconhecer os fios que dão sentido a uma trama histórica e concreta. Possibilita estabelecer os elos presentes nas relações sociais, visto que, de acordo com Cury (1986, p.66): “A educação como mediação tanto funciona, embora em graus diferentes, para a afloração da consciência, como para impedi-la, tanto para difundir, como para desarticular”. Para a análise aqui em curso, faz-se necessário pensar, com base nas contribuições desta categoria, o papel assumido pelo Macrocampo Esporte e Lazer no PME, pois, conforme explicações de Cury, pela mediação é possível perceber as intenções não desveladas que visam manter uma realidade social ou um projeto de sociedade.

Considerando-se a sequência das categorias explicitadas, cumpre entender, no todo mais amplo ao qual está vinculado o projeto de sociedade e o projeto educativo, um passo importante para questionar as ações neste todo. No nosso caso, relacionamos o PME como uma ação num amplo projeto para a educação.

A totalidade é uma categoria que proporciona investigar a tensão das contradições na relação todo-parte e entender o real como histórico. De acordo com Cury (1986, p.70): “[...] uma visão de totalidade a respeito da educação implica a contínua dialetização entre as relações sociais de produção e (re)produção de (velhas) relações sociais”. O autor também acrescenta que: “A contradição e sua relação com a educação torna-se fundamental para a compreensão dessa última, a fim de representá-la de modo dialético e com uma visão de conjunto”. Percebe-se que as análises que contemplam a educação requerem ser desenvolvidas na totalidade, rompendo com a parcialidade que impede, inclusive, a percepção dos elementos da contradição presentes na sociedade capitalista.

A totalidade permite ao homem perceber-se enquanto ser no âmbito das relações sociais. Neste sentido, adquire importância a categoria práxis, por intermédio da qual podemos “[...] apreender a riqueza do ser social desenvolvido [...]” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 56). De acordo com Netto e Braz (2012, p.55): “O desenvolvimento do ser social implica o surgimento de uma racionalidade, de uma sensibilidade e de uma atividade que, sobre a base necessária do trabalho, criam objetivações próprias”. Com essas objetivações os homens produzem e atribuem significados para suas vidas. No entanto, dependendo das condições histórico-sociais em que se constituem as atividades humanas, “[...] a práxis pode produzir objetivações que se apresentam aos homens não como obras suas, como sua criação, mas ao contrário, como algo em que eles não se reconhecem, como algo que lhes é estranho e opressivo” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 56).

INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Os instrumentos de pesquisa aqui utilizados visam a alcançar o objetivo geral da pesquisa, que é analisar de que maneira vêm ocorrendo a implantação e a implementação do PME em duas escolas de Londrina-Pr, verificando de forma específica a relação entre o Macrocampo Esporte e Lazer e a Educação Física.

Para tanto, utilizamos pesquisa bibliográfica, mapeando os materiais já elaborados de autores que vêm discutindo a questão no cenário nacional, constituídos principalmente de livros, artigos de livros e artigos de revistas científicas. Também utilizamos teses e dissertações que contribuíram para compreender como o assunto vem sendo tratado. Num primeiro momento, pesquisamos trabalhos do banco de dados da CAPES, por entender que nesse acervo encontraríamos os trabalhos desenvolvidos sobre o tema de pesquisa e sobre a questão de interesse específico: o Macrocampo Esporte e Lazer. Como não encontramos muitos trabalhos que trouxessem a discussão da temática, e como a base de dados em que se encontram as teses e dissertações da Capes estava em fase de manutenção, e também pelo fato de que a pesquisa abordaria o Macrocampo Esporte e Lazer no PME de forma específica seu desenvolvimento no Paraná, passamos a buscar também teses e dissertações nas páginas de pós-graduação stricto sensu em educação do Paraná nas seguintes universidades:

Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

Recorremos também à base de dados da ANPED, pois entendemos ser um acervo de pesquisas que foram comunicadas em forma de trabalhos completos ou pôster, passando por uma análise rigorosa e ao mesmo tempo se constituindo como pesquisa recente. Na ANPED, buscamos os dados nos GTs: GT02 – História da Educação, GT04 – Didática, GT05 – Estado e Política Educacional, GT12 – Currículo e GT13 – Educação Fundamental.

No levantamento de teses e dissertações, utilizamos os descritores: Macrocampo Esporte e Lazer, História da Educação Física, Educação Física e Diretrizes Curriculares, Corpo e Educação Física, Políticas Públicas e Esporte, Educação Integral, Programa Mais Educação, Educação Integral e Programa Mais educação, Políticas Públicas e Programa Mais Educação. Tais descritores foram selecionados para que pudéssemos levantar a maior quantidade possível de trabalhos que trouxessem contribuição para a pesquisa. Os descritores utilizados podem ser divididos em três grupos: 1. Descritores relacionados à história da Educação Física e seu desenvolvimento no campo escolar; 2. Descritores relacionados ao conceito de educação integral, sua concepção e desenvolvimento por meio do PME; 3. Descritores que relacionam o Macrocampo Esporte e Lazer e a Educação Física.

Abaixo, segue quadro referente às dissertações e teses selecionadas, das muitas encontradas durante o processo de seleção das obras, após leitura dos resumos. No total, foram vinte e cinco obras selecionadas, dezenove dissertações e seis teses, porém apresentaremos apenas aquelas que foram utilizadas na composição do texto desta dissertação devido à especificidade do assunto, sendo elas:

Quadro 1: Dissertações e Teses utilizadas

Data	Autor	Título
2008	Leisi Fernanda Moya	O Ensino da Educação Física no Ensino Médio: Aproximações sobre a Atuação dos Profissionais da Área em Escolas Estaduais de Londrina
2013	Bruno Adriano Rodrigues da Silva	Interesses, Dilemas e a Implementação do Programa Mais Educação no Município de Maricá (RJ)

2013	Gabriel Pereira Paes Neto	O Programa Mais Educação em Abaetetuba: Análise do Macrocampo Esporte e Lazer na Escola Esmerina Bou Habib (2008/2012)
2013	Marleide Rodrigues da Silva Perrude	Política Educacional e Inclusão Social: Um Estudo dos Programas de Ampliação da Jornada Escolar
2013	Silmara Eliane de Sousa	A Gestão Educacional no Paraná 2011-2013
2014	Ana Lucia Ferreira da Silva	Políticas para a ampliação da jornada escolar: estratégia para a construção da educação integral?
2014	Camila Aparecida Pio	A política pública brasileira de educação integral implementada pelos governos Lula (2003/2010): O Programa Mais Educação
2015	Tiago Amaral Silva	A Educação Física no contexto dos cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul

Fonte: Elaboração da autora com base nas dissertações e teses selecionadas e utilizadas na composição do texto desta dissertação.

A dissertação de mestrado de Leisi Fernanda Moya, intitulada O ensino da Educação Física no ensino médio: aproximações sobre a atuação dos profissionais da área em escolas estaduais de Londrina, foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina em 2008. O foco central da pesquisa foi averiguar se os professores de educação física, atuantes no nível de Ensino Médio de escolas públicas estaduais do Estado do Paraná, conheciam as Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino do Paraná (DCOEB/PR)⁵ de maneira suficiente e se, na prática, os mesmos as utilizavam como meio norteador e facilitador para a ação docente. Esta dissertação foi importante para nosso estudo, pois nos auxiliou no entendimento do processo de elaboração das DCOEB/PR. Neste seu trabalho, foram utilizados os pressupostos da pesquisa qualitativa, com dois instrumentos de

⁵ Utilizaremos, nesta pesquisa, a nomenclatura Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino do Paraná (DCOEB/PR), de acordo com o PARECER CEE/CEB N.º 130/10 sobre o Pedido da SEED de apreciação das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná. Como o CEE entende que as Diretrizes Curriculares Nacionais já foram traçadas pelo Conselho Nacional, relata e aprova a substituição da expressão: Diretrizes Curriculares da Educação Básica por Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino.

coleta de dados: a entrevista semiestruturada e a observação. A autora também realizou análises dos documentos oficiais, estadual e federal: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), a LDBEN, Currículo Básico do Paraná e as DCOEB/PR. Concluiu, com sua pesquisa, que os professores não estão plenamente preparados para ensinar sob a ótica dos pressupostos da DCOEB/PR, posto que a capacitação ofertada deixou a desejar e não contemplou a totalidade dos professores. Faz, porém, uma análise positiva quanto à concepção de educação física abordada na DCOEB/PR, realizando apontamentos para que a utilização das mesmas se efetive nas escolas.

A tese de doutorado de Bruno Adriano Rodrigues da Silva, com título: Interesses, Dilemas e a Implementação do Programa Mais Educação no Município de Maricá (RJ), foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro em 2013. Seu foco central foi analisar a implementação do PME no município de Maricá no estado do Rio de Janeiro, no ano de 2011. O problema norteador buscou verificar qual a relação existente entre os caminhos e dificuldades observados na implementação do PME e a concepção de educação integral e de escola de horário integral deste programa, visto que sua formulação teve forte participação de setores privados, incluído os de natureza empresarial. Seu estudo demonstrou que a proposta do programa vem interferindo negativamente no processo de universalização da escola pública brasileira, pois as concepções educacionais da esfera privada a respeito da escola pública prevaleceram e mostraram sua incompatibilidade com o direito à educação das classes sociais desfavorecidas.

A dissertação O Programa Mais Educação em Abaetetuba: Análise do Macrocampo Esporte e Lazer na Escola Esmerina Bou Habib (2008/2012), de Gabriel Pereira Paes Neto (2013), apresentada à Universidade Estadual do Pará, teve relevância para este estudo, visto que trilhou caminhos semelhantes ao nosso, pois também focalizamos o contexto e as características do PME e sua relação com as políticas públicas no Brasil, além de discutir sobre a aproximação entre as atividades do Macrocampo Esporte e Lazer do PME e as aulas de Educação Física do ensino regular.

O foco central da pesquisa desenvolvida por Paes Neto (2013) foi analisar os limites e as possibilidades na implementação do Esporte e do Lazer no PME na política local, nacional e na referida escola. O autor optou por realizar a pesquisa

documental e de campo, seguindo a linha teórica e metodológica do materialismo histórico dialético.

Em linhas gerais, ele conclui que o PME ainda não atingiu seu objetivo

[...] em avançar na superação da escola de um turno para a construção de uma escola de dois turnos, os investimentos não são suficientes, a lógica da produtividade está presente no programa, inclusive na prioridade dada ao Esporte de rendimento. Percebeu-se que o Macrocampo Esporte e Lazer é muito solicitado pelos alunos e que há uma aproximação entre as atividades deste macrocampo e as aulas de educação física, sendo que esta aproximação não deve ocasionar a substituição das aulas de educação física, caso que foi percebido durante a pesquisa de campo (PAES NETO, 2013, p. 11).

Também pontuou que a Educação Integral e em tempo integral será importante,

[...] para o processo educativo ser mais qualitativo, crítico e dialético para a formação da classe trabalhadora. Contudo, entende-se que o Esporte deve ser tratado, a partir do paradigma da cultura corporal, como um elemento cultural humano deve ser socializado na escola no contexto da formação do novo homem e da nova mulher (PAES NETO, 2013, p. 11).

A tese da Marleide Rodrigues da Silva Perrude - Política Educacional e Inclusão Social: Um Estudo dos Programas de Ampliação da Jornada (2013), desenvolvida na Unicamp, foi importante por possibilitar a compreensão da ampliação da jornada escolar no sentido de fomentar a escola em tempo integral, por abordar as implicações do PME na gestão escolar e por esclarecer o modo como o Programa foi implantado e implementado no Estado do Paraná. Perrude (2013, p. V) faz uma discussão sobre “[...] a escola e a ampliação de sua oferta no contexto das contradições vivenciadas pelo Brasil e papel do Estado na adoção da política nacional desenvolvimentista [...]”, além de discorrer sobre as “[...] políticas sociais, em especial a educacional, em estreita vinculação com os programas de combate à pobreza [...]”, analisa detalhadamente o PEA e PME. Por meio de sua pesquisa, a autora chegou à conclusão de que: “[...]os diferentes sujeitos, nos seus espaços estadual, municipal e escolar, atribuíram novos significados aos Programas, em decorrência de suas avaliações pessoais ou institucionais” (PERRUDE, 2013, p. V).

Também foi analisada a dissertação de Silmara Eliane de Sousa: A Gestão Educacional no Paraná 2011-2013, pesquisa desenvolvida na Unioeste, em

Cascavel/Pr. A partir da análise da política de gestão educacional, sob a perspectiva da reforma do Estado brasileiro, a autora nos auxiliou na compreensão da política de gestão Educacional do Governo Beto Richa, esclarecendo os encaminhamentos políticos neoliberais de tal gestor. O foco central da pesquisa foi analisar:

[...] a política de gestão educacional do governo Beto Richa no período de 2011 a 2013, inquirindo a confluência com as orientações e os direcionamentos do Banco Mundial presentes a partir da década de 90 na Reforma do Estado no Brasil (SOUSA, 2013, p. 5).

Após a realização da pesquisa, a autora concluiu que,

[...] o governo Beto Richa retomou de forma mais diligente e implicativa a concepção política e os encaminhamentos do governo Jaime Lerner que já apresentava os mesmos elementos da Reforma do Estado no Brasil, sobretudo, correlato com os direcionamentos do grupo Banco Mundial (SOUSA, 2013, p. 5).

A tese de doutorado de Ana Lucia Ferreira da Silva, sob o título Políticas para a ampliação da jornada escolar: estratégia para a construção da educação integral?, foi apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo no ano de 2014 e teve por objetivo central analisar as políticas públicas de ampliação da jornada escolar em curso no Brasil nas esferas federal, estadual do Paraná e municipal de Londrina, no período de 2007 a 2013. Relevante para nosso estudo, esta pesquisa desvelou as concepções de educação, expressas em documentos de âmbitos federal, estadual do Paraná e municipal de Londrina, as quais dão sustentação ao desenvolvimento das propostas de ampliação da jornada escolar. Com seu estudo, foi possível observar as contradições relativas ao processo de implementação da política de ampliação da jornada escolar e a evidência da interface educação-proteção.

Camila Aparecida Pio concluiu no ano de 2014, na Universidade Estadual de Londrina, a pesquisa A política pública brasileira de educação integral implementada pelos governos Lula (2003/2010): O Programa Mais Educação. Seu foco central foi a análise desta política, para a qual realizou discussão bibliográfica e análise de documentos. A autora concluiu que a política pública de educação integral, assumida pelos governos Lula e expressa por meio do PME, foi desenvolvida em articulação com as estratégias de redução da pobreza, encaminhamento que demarca, além da preocupação governamental, as exigências do sistema capitalista para a regulação social.

Por analisar o desenvolvimento do neoliberalismo no Brasil e a política pública de educação integral implementada por meio do PME, sua pesquisa foi relevante para o nosso estudo.

A dissertação de Tiago Amaral Silva - A Educação Física no contexto dos cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS) -, desenvolvida na Unioeste/Pr em 2015, contribuiu para uma melhor compreensão do contexto da Educação Física como área do conhecimento e como disciplina curricular, além de ter possibilitado uma análise das teorias pedagógicas para a área. Para tanto, Silva (2015) percorre o processo histórico da educação profissional ofertada dentro da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, como também historiciza os aspectos políticos e pedagógicos da Educação Física no Brasil, além de fazer uma análise da disciplina Educação Física nos cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado do IFMS. Conclui que os resultados alcançados com a pesquisa superam as suas expectativas em alguns aspectos, como, por exemplo:

[...] a possibilidade de a educação física ser desenvolvida por meio de projetos de pesquisas e extensão; e indícios do rompimento com as práticas tradicionais que marcaram a educação física desde o início do século XIX (SILVA, 2015, p. 6).

Apontou, porém, também,

[...] que a área ainda está aquém de uma efetiva contribuição para caminhar em direção à integração curricular, pois, tanto no discurso oficial como nas perspectivas dos professores, a fundamentação e a prática desta modalidade da educação estão distantes da perspectiva sustentada na educação politécnica ou omnilateral (SILVA, 2015, p. 6).

Além das teses e dissertações, foram analisados, ainda, os documentos de implantação e regulamentação do PME e também serão avaliados documentos das duas escolas selecionadas para a pesquisa. Por eles, buscamos a compreensão do contexto em que está se dando a implantação progressiva do PME, pois, como defende Olinda Evangelista (2009, p. 06), trabalhar com os documentos “[...] supõe, portanto, considerá-los resultado de práticas sociais e expressão da consciência humana possível em um dado momento histórico”. Analisar fontes primárias é muito importante, pois:

As fontes primárias trazem as marcas da sua produção original, de seu tempo de produção, de sua história. É necessário, então, captar as múltiplas determinações da fonte e da realidade que a produz; significa dizer captar os projetos litigantes e os interesses que os constituem, que tampouco serão percebidos em todos os seus elementos (EVANGELISTA, 2009, p. 08).

Concordando com a autora, acrescentamos: “Documentos oferecem pistas, sinais, vestígios e compreender os significados históricos dos materiais encontrados é sua tarefa” (EVANGELISTA, 2009, p. 06).

Para a pesquisa, analisamos os seguintes documentos do MEC:

- 1) Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas 2007;
- 2) Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de Abril de 2007;
- 3) Decreto Presidencial nº 7.083, de 27 de Janeiro de 2010;
- 4) Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira - Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil - Série Mais Educação/2010;
- 5) Manual Operacional da Educação Integral/MEC 2010-2014;
- 6) Programa Mais Educação – Passo a Passo/2011;
- 7) Resolução nº 34 de 6 de Setembro de 2013;
- 8) Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014 – Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Acredita-se que os documentos contribuam para a análise do sentido do PME, assim como nos poderão nortear sobre as intencionalidades da ampliação da jornada escolar e o sentido da chamada “educação integral” no Programa.

Os documentos citados foram lidos, sistematizados e analisados. Este procedimento nos permite compreender não só a implantação e implementação do PME, como também os interesses que norteiam o desenvolvimento do Macrocampo Esporte e Lazer como parte do PME. Assim, os:

[...] documentos são relevantes tanto porque fornecem pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades, quanto pelos mecanismos utilizados para sua publicização, uma vez que muitos dos documentos oficiais, nacionais e internacionais são, hoje, facilmente obtidos via *internet*. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 429 – grifo das autoras)

Segundo observação das autoras Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 431), “[...] textos devem ser lidos com e contra outros, ou seja, compreendidos em sua articulação ou confronto com outros textos”. Percebe-se, pelas orientações para análise de documentos das autoras, que tal estratégia é um procedimento importante.

Utilizamos entrevistas, visando a obter uma descrição e avaliação pelo entrevistado da experiência vivida no PME, no município de Londrina-Pr. Fontes primárias, documentos da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, do NRE de Londrina e demais normativas e documentos orientadores do PME na escola também farão parte de nosso estudo e posterior análise.

Valemo-nos de entrevistas semiestruturadas para alcançar descrição e avaliação pelo entrevistado da experiência vivida no PME, no município de Londrina-Pr. As entrevistas são consideradas, aqui, uma forma de obtenção de dados que complementam as informações que não podem ser analisadas apenas pelo estudo de documentos e pela discussão bibliográfica. Para Ludke e André (1986, p. 9), a entrevista é uma das principais formas de obtenção de dados no âmbito das ciências sociais e “[...] permite um maior aprofundamento das informações obtidas”. Isso se dá pelo fato de que “[...] o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista” (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 33-34). No caso da pesquisa em questão, interessou-nos saber aspectos específicos da implantação e implementação do PME. A compreensão desse processo e o estabelecimento de relação com os documentos e as discussões teóricas já realizadas, permitem reflexões importantes para os resultados da pesquisa. As entrevistas foram realizadas com membros da equipe diretiva, da equipe pedagógica e professor do PME no Macrocampo Esporte e Lazer.

O relatório de pesquisa está organizado em quatro capítulos, conforme apresentação a seguir:

Na Seção 2 / Capítulo 1: Políticas para a educação: o papel do Estado e os planos de governo, tratamos das políticas para a educação, do papel do Estado e dos planos de governo federal e estadual do Paraná visando a esclarecer seus pressupostos e intenções no desenvolvimento das políticas educacionais, considerando o debate sobre o neoliberalismo e a Reforma do Estado Brasileiro.

Pontuamos na Seção 3 / Capítulo 2: Programa Mais Educação, a implantação e implementação do PME como fomento à educação integral em tempo integral. A partir da análise dos documentos, abordamos não só seu desenvolvimento histórico, como também seus critérios de adesão, implantação e implementação.

Já na Seção 4 / Capítulo 3, O Macrocampo Esporte e Lazer e sua relação com a Educação Física, realizamos um levantamento histórico de como a Educação Física foi concebida como disciplina e os papéis que desenvolveu neste contexto, bem como relacionamos a perspectiva adotada para tal disciplina nas Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino do Paraná (DCOEB/PR) com o desenvolvimento das atividades do Macrocampo Esporte e Lazer do PME.

Abordamos na Seção 5 / Capítulo 4: O Programa Mais Educação em escolas de Londrina-Pr, o PME apresentando a coleta e análise dos dados referentes às entrevistas realizadas com o(a) diretor(a), pedagogo(a) e professor(a) em duas escolas estaduais do município de Londrina-Pr.

2 POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO: O PAPEL DO ESTADO E OS PLANOS DE GOVERNO

Este capítulo tem como objetivo abordar a forma como a sociedade se organizou, mais especificamente, a partir dos anos noventa do século XX até o presente momento, para entendermos os modos de produção, os planos de governo e o papel do Estado no desenvolvimento das políticas educacionais e sociais, na tentativa de evidenciar as intenções para com a educação.

Busca-se refletir sobre a educação ofertada com a educação que desejamos, aquela que nos proporciona o desenvolvimento da nossa emancipação humana. Portanto, alcançar a emancipação humana é, sem dúvida, uma grande meta para todos e fazê-lo pela educação é um grande ideal, o que exige que esta seja de qualidade e extensiva a todos os segmentos da sociedade. Entendemos, com base em Duarte, que emancipação humana,

[...] se dá em linhas gerais, com o rompimento do homem com todas as formas de alienação e dominação do sistema capitalista, com o encontro do homem com ele mesmo e com o desenvolvimento pleno de todas as suas potencialidades (DUARTE, 2013, p. 97).

Para tanto, a emancipação que almejamos, se dará por meio de uma educação que busca desenvolver “[...] uma identidade de classe dos alunos, sendo esta indispensável para a construção de sua consciência de classe e para o seu engajamento na luta pela transformação social” (DUARTE, 2013, p. 93). A emancipação da qual falamos é uma emancipação para além da emancipação política, é a emancipação da classe trabalhadora, portanto,

O projeto de emancipação da classe trabalhadora não pode se reduzir às reformas no seio do capitalismo. O projeto de emancipação da classe trabalhadora envolve a superação das condições de produção da existência postas no capitalismo, com a revolução, com a tomada das forças produtivas (PEIXOTO, 2013, p. 26).

Esses argumentos justificam que, para se verificar de que forma tem sido implantado e implementado o PME, é necessário empreender-se análises das políticas governamentais, imprescindíveis nos estudos de políticas educacionais, já que estas são tecidas pelas proposituras dos programas de governo que, por sua vez, estão amalgamados às noções de Estado e vinculados, de forma intrínseca, às

exigências de perpetuação da sociedade capitalista. Entende-se, neste estudo, que um plano de governo contém objetivos que devem ser desvelados visando a esclarecer seus pressupostos e intenções. Para tanto, serão analisados os Planos de Governo Federais: Programa de Governo Coligação Lula Presidente 2002 e Plano de Governo Lula Presidente: programa de governo 2007-2010. A análise dos planos de governo federal no período de 2003-2010 é importante pelo surgimento do PME no governo Lula. Já as análises do governo estadual correspondem ao período de implantação e implementação do PME no Estado do Paraná – 2008 à 2014. Desta forma corresponde aos planos de governo: Plano de Metas 2011-2014 Beto Richa (Primeiro mandato) e do Plano de Metas 2015-2018 Beto Richa (Segundo mandato). Também comentamos dados do governo Requião que no âmbito paranaense desenvolveu-se paralelo ao governo Lula.

Com tal proposta, discutiremos as políticas educacionais adotadas pelos governos federal e estadual do Paraná, situando neste meio o PME.

2.1 O Estado e a Educação

O século XX foi um período marcado por grandes e significativas mudanças políticas, econômicas e sociais, sobretudo no que se refere ao modo como os indivíduos se compreendem e vivem no mundo. De acordo com Netto e Braz (2012, p. 223 – grifo dos autores), “[...] **o capitalismo contemporâneo constitui a terceira fase do estágio imperialista**” e “[...] inicia-se nos anos setenta do século XX”, caracterizando-se pelo desmonte do Estado intervencionista e de bem-estar. Além disso, “[...] **particulariza-se pelo fato de, nele, o capital estar destruindo as regulamentações que lhe foram impostas como resultado das lutas do movimento operário e das camadas trabalhadoras**” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 237 – grifo dos autores). Esta estratégia do capital, segundo os autores, “[...] prioriza a supressão dos direitos sociais arduamente conquistados (apresentados como ‘privilégios’ de trabalhadores) e a liquidação das garantias ao trabalho em nome da ‘flexibilização’ ” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 236 – grifo dos autores). E ainda:

[...] o grande capital fomentou e patrocinou a divulgação maciça do conjunto ideológico que se difundiu sob a designação de neoliberalismo – a disseminação das teses, profundamente conservadoras, originalmente defendidas desde os anos quarenta do

século XX pelo economista austríaco F. Hayek [...] (NETTO; BRAZ, 2012, p. 238).

Tal pensador, entre outros que radicalizaram o liberalismo econômico, primava pela defesa do livre mercado e da propriedade privada. A então ideologia neoliberal, disseminada pelos meios de comunicação, o neoliberalismo como podemos denominar, concebe uma concepção peculiar de homem, de sociedade e a “[...] ideia da *natural e necessária desigualdade* entre os homens e uma noção rasteira de liberdade (vista como função da liberdade de *mercado*)” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 238 – grifos dos autores). Portanto, para que a ideologia neoliberal se sustentasse, foram necessárias algumas intervenções, dentre elas a reforma do Estado,

[...] o Estado foi demonizado pelos neoliberais e apresentado como um trambolho anacrônico que deveria ser reformado – e, pela primeira vez na história do capitalismo, a palavra reforma perdeu o seu sentido tradicional de conjunto de mudanças para ampliar direitos; a partir dos anos oitenta do século XX, sob o rótulo de reforma(s) o que vem sendo conduzido pelo grande capital é um gigantesco **processo de contra-reforma(s)**, destinado à supressão ou redução de direitos e garantias sociais (NETTO; BRAZ, 2012, p. 238 – grifos dos autores).

O historiador Eric Hobsbawm (1995, p. 15) comenta que o Século XX, no período “[...] que se estendeu de 1914 até depois da Segunda Guerra Mundial, seguiram-se cerca de 25 ou trinta anos de extraordinário crescimento econômico e transformação social [...]”. Esse período, como analisa o autor, foi caracterizado como Era de Ouro, seguido logo após, de uma “[...] era de decomposição, incerteza e crise” (HOBSBAWM, 1995, p. 15). Isso fica mais claro quando o autor comenta as décadas de 1980 e 1990:

Na década de 1980 e início da de 1990, o mundo capitalista viu-se novamente às voltas com problemas da época do entre guerras que a Era de Ouro parecia ter eliminado: desemprego em massa, depressões cíclicas severas, contraposição cada vez mais espetacular de mendigos sem teto a luxo abundante, em meio a rendas limitadas do Estado e despesas ilimitadas de Estado. Os países socialistas, agora com suas economias desabando, vulneráveis, foram impelidos a realizar rupturas igualmente – ou até mais – radicais com seu passado e, como sabemos, rumaram para o colapso (HOBSBAWM, 1995, p. 19).

Embora esta pesquisa não tenha como objetivo desenvolver uma análise histórica aprofundada, mas trazer os elementos necessários para a discussão da

política educacional, tomamos a reflexão realizada por Hobsbawm (1995), que trata de alguns momentos imprescindíveis para a análise que aqui vamos desenvolver, e, entre eles, destacamos a fase áurea do capitalismo e sua relação com um modelo de Estado provedor, bem como os tempos de crise como a fase de desenvolvimento de políticas contencionistas de investimentos públicos e, conseqüentemente, de benefícios sociais.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 e a ocorrência de outros fatos relevantes que contribuíram para a formação da atual sociedade brasileira marcaram o século XX no Brasil. Mas, para além do cenário nacional, o Brasil, considerado um país em desenvolvimento, sofreu e sofre as interferências dos países desenvolvidos, considerados detentores do poder, permitindo-se ser apenas mais uma peça no quebra-cabeças deste jogo, desta nova ordem mundial, direcionada à expansão do capitalismo e de seus mecanismos de mercado. Como nos confirma Paes Neto:

Nessa nova ordem, tem-se um bloco de poder ligado por uma rede global, liderada pelos Estados Unidos da América, que defendem a liberdade política e econômica, mas que contraditoriamente exploram demasiadamente o trabalhador (PAES NETO, 2013, p. 30).

Assim, de acordo com Martins (2009), com o intuito de atender aos interesses da classe empresarial, um padrão de sociabilidade é construído na segunda metade do século XX,

[...] no âmbito do Estado de bem-estar social foi definido um padrão de sociabilidade que se tornou capaz de ordenar a subjetividade coletiva dos trabalhadores durante o período, adaptando suas lutas ao horizonte histórico oferecido pelo capitalismo do pós-guerra (MARTINS, 2009, p.10).

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

[...] o país começou a passar pela incidência do neoliberalismo, que primava pela liberalização dos serviços, desregulamentação do

aparato legal que protegia os trabalhadores, enxugamento do Estado, criação de políticas sociais para amenizar a situação de caos social, etc. (PAES NETO, 2013, p. 38).

O neoliberalismo traz em sua essência a ideologia liberal, sendo Friedrich Hayek considerado o guru do neoliberalismo, como esclarece Martins (2009, p. 33): “Entre as várias ideias e proposições, existem aquelas que mais contribuíram para a definição do projeto neoliberal, particularmente para a revisão da sociabilidade capitalista”. Uma de suas ideias diz respeito à concepção de Estado, e afirma, de acordo com Martins (2009, p. 43) “[...] que o mercado é definidor do Estado por ser superior a ele”. Suas ideias tomaram corpo e foram absorvidas de forma global pelos governos neoliberais, sendo evidente em alguns governos, como os de Margareth Thatcher, Ronald Reagan, Kohl e Schluter. Segundo afirma Anderson (2005):

Na Inglaterra, foi eleito o governo Thatcher, o primeiro regime de um país de capitalismo avançado publicamente empenhado em pôr em prática o programa neoliberal. Um ano depois, em 1980, Reagan chegou à presidência dos Estados Unidos. Em 1982, Kohl derrotou o regime social liberal de Helmut Schmidt, na Alemanha. Em 1983, a Dinamarca, Estado modelo do bem-estar escandinavo, caiu sob o controle de uma coalizão clara de direita, o governo de Schluter (ANDERSON, 2005, p. 11).

Apesar de o neoliberalismo se apresentar de forma visível a partir de 1990, já em meados de 1940 ele surge com os ideais de Friedrich Hayek, os quais se apresentavam contrários ao Estado de bem-estar.

O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é O Caminho da Servidão, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política (ANDERSON, 2005, p. 9).

Porém, a hegemonia neoliberal ficou patente na década de 1980, nos países capitalistas centrais, mas “[...] não foi capaz de resolver a crise do capitalismo nem alterou os índices de recessão e baixo crescimento econômico, conforme defendia” (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p. 127).

Entretanto, com esta onda neoliberal teve início um processo de reestruturação do Estado, e, conforme comentaram Neves e Sant’Anna (2005, p.

33): “O Estado de bem-estar social perdeu espaço para o Estado neoliberal”. Isso pode ser observado também nos campos econômico e político brasileiro, haja vista a Reforma do Estado nos anos de 1990, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), a qual atribuiu ao Estado um novo papel, como expõe Martins (2009, p. 49): “[...] fiscalizar e conceder contratos de exploração, sem maiores restrições, aos interesses privados ao invés de atuar diretamente na produção e controle de mercadorias, de serviços e de transações financeiras”. Portanto:

Os anos 1990 correspondem ao período de introdução, aprofundamento e consolidação do padrão de desenvolvimento neoliberal no Brasil. Essa década foi palco da reorganização política da burguesia e da redefinição das relações de poder no país. Entre os anos 1990 e 1994, foram mantidas as tensões políticas vividas pela burguesia na fase final do desenvolvimentismo. Superada essa fase, a burguesia brasileira conseguiu transformar a tensão em unidade política em torno de um único projeto de sociabilidade, alcançando no século XXI a condição de se manter como classe dominante e dirigente (MARTINS, 2005, p. 138-139).

Por meio de alguns documentos brasileiros, podemos perceber a influência das ideologias neoliberais. É bastante evidente a presença neoliberal marcante não só na política educacional, mas também nas políticas públicas como pode ser comprovado no “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado”, elaborado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE)⁶.

O documento supracitado foi aprovado pela Câmara da Reforma do Estado e pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso, no ano de 1995. De acordo com o próprio documento (BRASIL, 1995, p.6): “O grande desafio histórico que o País se dispõe a enfrentar é o de articular um novo modelo de desenvolvimento que possa trazer para o conjunto da sociedade brasileira a perspectiva de um futuro melhor”. E, segue afirmando que, para isso, foi necessária a elaboração deste Plano Diretor o qual, “[...] define objetivos e estabelece diretrizes para a reforma da administração pública brasileira”. O documento ainda acrescenta a necessidade de “[...] criar condições para a reconstrução da administração pública em bases modernas e racionais”. O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado sugere a substituição de uma Administração Pública Burocrática por uma Administração Pública Gerencial. De acordo com o referido Plano, o problema da Administração Pública Burocrática é “[...] a ineficiência, a auto-referência, a

⁶ Neste período do governo de Fernando Henrique Cardoso, o Ministro Bresser Pereira é quem comandava o MARE.

incapacidade de voltar-se para o serviço aos cidadãos vistos como clientes” (BRASIL, 1995, p. 15), ao passo que a Administração Pública Gerencial,

[...] através da definição clara de objetivos para cada unidade da administração, da descentralização, da mudança de estruturas organizacionais e da adoção de valores e de comportamentos modernos no interior do Estado, se revelou mais capaz de promover o aumento da qualidade e da eficiência dos serviços sociais oferecidos pelo setor público (BRASIL, 1995, p. 18).

Outro documento considerado importante é “A Reforma do Estado dos Anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle”, produzido pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), concebido sob influência neoliberal, que apontava para a descentralização dos programas sociais em parceria com o terceiro setor. Este documento oficial, segundo Pereira (1997, p.8), aborda “[...] o processo de reforma do Estado em curso e a sua fundamentação prática e teórica”. De acordo com Silva:

O Governo identificou quatro grandes problemas que o Estado brasileiro devia enfrentar para cumprir a meta da reconstrução do Estado: o tamanho do Estado; a necessidade de redefinição do papel regulador do Estado; a recuperação da governança e da governabilidade. Com o objetivo de sanar estes problemas e de “quebrar com o clientelismo e o burocratismo”, a intervenção do governo nos programas de infra-estrutura foram realizados em parceria com a iniciativa privada; os programas sociais foram descentralizados administrativamente para as esferas subnacionais e em parceria com o terceiro setor; e o controle das políticas sociais tem ocorrido através das agências reguladoras. Assim, o projeto de reforma do Estado brasileiro está ancorado sob três eixos básicos: a privatização, a publicização e a terceirização. (SILVA, s/d, p.5 – grifos da autora).

As políticas de caráter neoliberal, por intermédio destes documentos, difundiam uma ideologia que visava ao consenso coletivo e aos interesses dominantes dos capitalistas, o qual é importante, pois, por meio dele, se assegura e se tenta validar a dominação.

Diante da crise econômica dos anos 1980, para perpetuar as formas de exploração e dominação, algumas estratégias de enfrentamento foram encaminhadas, como por exemplo, “[...] a desregulamentação, a privatização, a flexibilização, o estado mínimo [...]” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 45). Portanto:

Entre os anos de 1990 a 1994, as resistências às reformas neoliberalizantes exigiram da classe empresarial mais empenho político tanto no nível organizacional quanto no **refinamento ideológico** (Martins, 2009, p. 119 – grifo nosso).

Nesse sentido, ainda de acordo com Martins (2009, p. 94): “As metas, os princípios e as estratégias da Terceira Via vão se constituindo à base da nova pedagogia da hegemonia burguesa”. Para o autor

[...] visa assegurar a dinâmica do capital e promover a educação política das massas no sentido de criar uma nova sociabilidade que dê sustentação a um amplo consenso político e uma sólida coesão social dirigida pela classe empresarial (Martins, 2009, p. 94).

Para que isso se efetive, o discurso da classe dominante/hegemônica oculta a divisão de classes, nega a exploração, reproduz as relações de produção e tenta uma representação homogênea da sociedade e da educação, como nos afirma Cury, (1986, p. 13) “[...] a classe dominante, para se manter como tal, necessita permanentemente reproduzir as condições que possibilitam as suas formas de dominação, sem o que as contradições do próprio sistema viriam à luz do dia”. Entende-se, pelos elementos da análise em questão, que a educação tem sido utilizada para a formação de sociabilidades que buscam atender às necessidades de um determinado momento histórico e, portanto, de um projeto de sociedade.

No caso do PME, que é foco desta pesquisa, percebe-se haver um projeto de sociedade que visa à inclusão social, o qual, porém, é influenciado pelas políticas neoliberais, que imputam para a escola algumas responsabilidades, entre elas a de trabalhar em tempo integral com alunos de escolas situadas em regiões pobres, numa tentativa de suprir as ausências e/ou deficiências deixadas pelo Estado neoliberal. Tais ausências e/ou deficiências podem ser exemplificadas com a falta de políticas públicas que envolvem as áreas de esporte e lazer, cultura, saúde, assistência social que deveriam ser garantidas pelo Estado, como mencionado no Estatuto da Criança e do Adolescente como direitos fundamentais. A escola, por sua vez, incumbe-se deste papel, o de ser responsável pelo desenvolvimento de ações diferenciadas, no tempo ampliado, e a função que fica escamoteada por trás disso: a de gerenciar a pobreza. Então:

Essa reconfiguração do papel da escola vem-se dar exatamente no momento em que o capitalismo vem revelando sua face mais perversa e sua impossibilidade de garantir uma vida digna a todos. Nesse momento, qualquer teoria que tenha a tarefa de desvendar

facetar do mundo objetivo vem sendo combatida e desacreditada (DA SILVA; SILVA, 2014, p. 108).

Podemos perceber, então, que esse novo modelo econômico gera problemas sociais e novas necessidades e, portanto, novas formas de vida social vão aparecendo, tendo o Estado que assumir novas demandas da sociedade, propondo os programas sociais como uma ação compensatória das insuficiências originadas do processo de acumulação. Assim, os programas sociais podem ser explicados como uma resposta funcional à necessidade de constituição da classe trabalhadora, necessária para o desenvolvimento econômico. Atualmente, as políticas públicas educacionais têm proposto a ampliação da jornada escolar por meio de alguns programas sociais, os quais, visam a contemplar as necessidades capitalistas, e a escola, neste contexto, tem-se organizado para atender à formação necessária ao trabalhador ou ao consumidor.

A Reforma do Estado Brasileiro, como salienta Peroni (2010, p. 220), seguiu orientações neoliberais, visto que:

[...] para a teoria neoliberal não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado, a estratégia defendida é sua reforma, para diminuir sua atuação e, assim, superar a crise. O mercado é que deverá superar as falhas do Estado, portanto, a lógica do mercado deve prevalecer, inclusive no Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo.

Porém, com a lógica assumida, os prejuízos sociais tornaram-se visíveis, conforme pode ser observado no excerto abaixo:

As medidas implementadas, contudo, tiveram efeitos destrutivos para as condições de vida da classe trabalhadora, pois provocaram o aumento do desemprego, destruição de postos de trabalho não-qualificados, redução dos salários devido ao aumento da oferta de mão-de-obra e redução de gastos com as políticas sociais (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p. 127).

Como aponta Paes Neto (2013, p. 44): “As reformas econômicas neoliberais não se deram isoladamente, mas foram acompanhadas pelas reformas das políticas sociais”. Neste sentido, é possível perceber uma proximidade no direcionamento das políticas educacionais, com o projeto neoliberal da Terceira Via, pois,

[...] o neoliberalismo esgotou rapidamente sua capacidade de manutenção enquanto projeto de sociedade, enquanto modo de produção da existência devido ao seu alto nível de contradição, de

exploração e degradação humana. Assim, “antes que as contradições viessem aos olhos humanos”, as agências multilaterais refizeram as estratégias de manutenção, sobretudo no que se refere ao convencimento das pessoas. Neste sentido, as elites tiveram que mudar as estratégias políticas, adotando como uma das estratégias a estimulação de uma “terceira via”, que seria como uma alternativa para o capitalismo neoliberal “se humanizar” (o que é incoerente, pois não há humanização na exploração) (PAES NETO, 2013, p. 52 – grifos do autor).

A política da Terceira Via se apresenta, então, como uma alternativa, uma possibilidade, visto que suas características divergem, em termos, das do neoliberalismo ortodoxo, que, de acordo com Giddens, são consideradas inadequadas e contraditórias. Anthony Giddens, sociólogo inglês, é um dos estudiosos da política da Terceira Via, e vem discutindo e elucidando seus objetivos e características centrais. Diz em seu livro, *A Terceira Via* (2000), que o objetivo central da mesma “[...] deveria ser ajudar os cidadãos a abrir seu caminho através das mais importantes revoluções de nosso tempo: *globalização, transformações na vida pessoal e nosso relacionamento com a natureza*” (GIDDENS, 2000, p. 74 – grifo do autor). Defende, ainda, que a Terceira Via “[...] deveria preservar uma preocupação essencial com a justiça social, [...]” (GIDDENS, 2000, p. 74) primando pela liberdade individual, a qual procura “[...] um novo relacionamento entre o indivíduo e a comunidade, uma redefinição de direitos e obrigações” (GIDDENS, 2000, p. 75), sugere, ainda, “como princípio ético, a máxima ‘não há direitos sem responsabilidades’ [...]” (GIDDENS, 2000, p. 75 – grifos do autor). Observa, também, que, em uma sociedade hodierna, um segundo preceito deveria ser: “[...] *não há autoridade sem democracia*” (GIDDENS, 2000, p. 75 – grifos do autor).

A política da Terceira Via, portanto, no entendimento de Giddens, é o meio termo entre eficiência econômica e justiça social, englobando aspectos das ideologias social democrata e neoliberal. E, de acordo com Neves (2005):

Na construção teórica da Terceira Via, Estado e governo se (con)fundem em uma única dimensão, expressando-se como *locus* do exercício do poder, como propõe o liberalismo. Com esse ponto de partida conceitual, a Terceira Via advoga que “o novo Estado democrático” não pode ser mantido como burocrático e sufocante. Não pode ser nem Estado mínimo nem Estado máximo, mas sim um Estado “forte” ou um Estado “necessário” (NEVES, 2005, p. 51 – grifos da autora).

A autora, ainda, esclarece que “[...] a Terceira Via procura esconder ou minimizar a grande contradição existente no capitalismo, qual seja a socialização da participação política convivendo com a apropriação privada dos bens sociais, culturais e econômicos” (NEVES, 2005, p. 47).

Como a busca é de manutenção da acumulação sempre, então, de acordo com a ideologia neoliberal, o problema da crise dos anos de 1980 estava centrado no Estado, e, portanto, a solução sugerida era a sua reforma. Porém:

A “reforma”, tal como foi conduzida, acabou tendo um impacto pífio em termos de aumentar a capacidade de implementação eficiente de políticas públicas, considerando sua relação com a política econômica e o *boom* da dívida pública. Houve uma forte tendência de desresponsabilização pela política social – em nome da qual se faria a “reforma” –, acompanhada do desprezo pelo padrão constitucional de seguridade social (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p. 155 – grifos dos autores).

Sousa (2013, p. 83) afirma que havia uma nova racionalidade em curso e esclarece:

Para delimitar a abrangência do Estado considerado ineficiente, amplo demais, e com altos custos de manutenção, as estratégias incidem na privatização, na terceirização, na publicização, uma “nova racionalidade” se manifesta (SOUSA, 2013, p. 83).

E, neste curso de acontecimentos, de acordo com Sousa (2013, p. 84): “[...] empresas estatais foram privatizadas, os serviços auxiliares ou de apoio foram terceirizados e os serviços sociais e científicos estão sendo transferidos para o setor público não estatal como resultado da publicização”.

Neves (2005, p. 57) esclarece que “Terceira Via e doutrina liberal compartilham os mesmos princípios”. Para Peroni (2010, p. 218), a “Terceira Via se coloca entre o neoliberalismo e a antiga social democracia, que também tinha como parâmetro os direitos sociais, ainda que no âmbito do capitalismo”. De acordo com Peroni (2010), há uma similaridade entre os teóricos defensores da Terceira Via e os teóricos neoliberais. Para ambos,

[...] a crise está no Estado, que gastou mais do que podia em políticas sociais e provocou a crise fiscal, só que a estratégia de superação da crise para os neoliberais é a privatização e, para a Terceira Via, é o Terceiro Setor (PERONI, 2009, p. 8).

Portanto:

[...] o neoliberalismo propõe o Estado mínimo, privatiza e passa tudo pelo mercado; a Terceira Via propõe reformar o Estado, argumentando que é ele ineficiente e, portanto, sua reforma terá como parâmetro de qualidade o mercado, através da administração gerencial, fortalecendo sua lógica de mercado dentro da administração pública. E, também, repassando para a sociedade tarefas que até então eram do mercado (PERONI, 2010, p. 218).

Podemos perceber, então, que a Terceira Via defende a democracia, porém, faz uso de um conceito de democracia adaptado ao sistema de acumulação, entendida, como um processo de descentralização do poder, de democratização da democracia, como podemos observar na defesa de Giddens (2000, p. 79): “A reforma do Estado e do governo deveria ser um princípio orientador básico da política da terceira via – um processo de aprofundamento e ampliação da democracia”. Para ele ainda,

A transferência de poder para baixo pode levar à fragmentação se não for equilibrada por uma transferência de poder ‘para cima’. Ela não é intrinsecamente democratizante: tem de ser tornada democratizante. Como os críticos assinalam, a transferência de poder pode acrescentar camadas de poder burocrático local às já existentes no centro político (GIDDENS, 2000, p. 88 – grifo do autor).

Porém, é necessário esclarecer que,

[...] quando o programa neoliberal da Terceira Via propõe como meta a *democratização da democracia*, defende implicitamente a reconstrução do Estado, sentido da abertura de canais de participação das organizações da sociedade civil na construção da *cidadania reflexiva*. Em linhas gerais, a proposta consiste em criar espaços restritos de participação popular subordinados ao Poder Executivo, como forma de legitimar os modelos institucionais de organização do poder sem qualquer tipo de ameaça às relações de força estabelecidas. Trata-se de um mecanismo para assimilar essas organizações na órbita de influência do bloco no poder, assegurando dessa forma a governabilidade. (MARTINS, 2009, p. 256 – grifos do autor).

Conforme se depreende da análise de Peroni (2009, p. 6-7), é pela democracia e pela participação “[...] que a sociedade deve assumir a execução de tarefas que deveriam ser de responsabilidade do Estado”.

Percebe-se por estes autores, a tessitura de um projeto de sociedade em que o Estado se exime da responsabilidade com o social, deixando ao povo tal incumbência. É nítida a adoção da política da Terceira Via por parte dos governos uma vez que,

[...] tornou-se evidente a crescente atuação do Estado em parceria com a sociedade civil, essencialmente na proposição de políticas sociais, as quais excluem o princípio da universalidade (políticas que atendam às necessidades e direitos comuns a todos os cidadãos), e primam pelo princípio da focalização, estratégia que destina políticas sociais a um grupo com necessidades específicas e pontuais. Este encaminhamento fragmenta a luta pelos direitos sociais para todos e acentua o processo de inclusão, de políticas que atendem a grupos específicos da sociedade (PIO, 2015, 43).

Este novo sentido social se desenvolve mediante a sociabilidade que passa a ser formada por ações de filantropia, culpabilizando os indivíduos por sua condição periférica frente à ascensão social e à distribuição igualitária da renda. Os traços desse direcionamento são visíveis no âmbito dos governos, como poderá ser visto nos itens a seguir.

2.2 Planos de Governo Federais

O PME foi instituído em 2007, ano em que Luiz Inácio Lula da Silva e Roberto Requião assumiam o segundo mandato como Presidente da República e governador do Estado do Paraná respectivamente, tendo sua implantação e implementação continuado nas duas gestões sucessivas da Presidente da República Dilma Rousseff e do Governador Carlos Alberto Richa. Sendo que,

Cada governo orientado por uma determinada concepção de Estado e como resultado da própria articulação do mercado capitalista e dos conflitos de classe elabora e implementa um conjunto de programas e projetos por meio das instituições do Estado. Assim o aparelho do Estado é utilizado por um determinado governo de acordo com a conjuntura econômica, política e social de um dado período histórico (SOUSA, 2013, p. 26).

As reformas educacionais ocorridas na década de 1990, durante o Governo de FHC, “[...] determinaram novas formas de financiamento, gestão e avaliação da educação básica, conformando uma nova regulação assentada na descentralização e em maiores flexibilidade e autonomia local” (OLIVEIRA, 2011, p. 327). Contudo, segundo análises da autora, a educação brasileira, ao final do seu segundo mandato:

[...] vivia um processo fragmentado de gestão, contendo uma profusão de programas sociais e educativos que buscavam atender a públicos focalizados, revelando grande dispersão de políticas temporárias que se afirmavam mais como política de governo que de

Estado, cujas bases institucionais de controle social não estavam definidas (OLIVEIRA, 2011, p. 327).

A autora ainda complementa, comentando o direcionamento dado à educação nesse período:

[...] é possível considerar que a educação nacional se encontrava em um quadro de (des)sistematização, para designar uma orientação de governo na contramão do que se pode considerar um sistema, ou seja, uma organização da educação nacional fragmentada, segmentada, flexível e dispersa, o que não contribui para estabelecer bases de cooperação, integração e coesão entre os entes federativos e menos ainda entre os indivíduos na sociedade (OLIVEIRA, 2011, p. 327).

Podemos perceber, porém, ao fazer uma análise do Programa de Governo Coligação Lula Presidente 2002, como também do seu governo na gestão 2003-2006, que nenhuma ou pouca inovação ocorreu nesse período que fosse significativa, sendo que: “Os primeiros anos do governo Lula foram marcados muito mais por permanências que por rupturas em relação ao governo que o antecedeu” (OLIVEIRA, 2011, p. 327).

Para verificar como foi desenvolvida a proposta do PME, destacaremos as políticas educacionais expressas nos Planos de Governo do Presidente Lula, procurando identificar seu surgimento nos Planos de Governo.

Podemos perceber que, no Programa de Governo Coligação Lula Presidente 2002, a ênfase está no combate à exclusão social e na busca da coesão social, sendo que o quesito Educação neste Plano deveria contribuir para o alcance de tal meta. No referido Plano, a Educação é abordada com maior pertinência no item Inclusão Social, sendo perceptível, neste governo, sua preocupação em ampliar as oportunidades tanto de acesso quanto de permanência no sistema educacional dos mais pobres, dos esquecidos e excluídos pelas políticas de regalia e exclusão que as elites tinham construído até então. Na pretensa intenção de alcançar justiça social, busca-se no Plano a igualdade ao direito a uma educação de qualidade para todos, porém visando sempre os menos favorecidos. Percebe-se, então, que a inclusão social é o objetivo central, conforme descrito no seu programa de governo, pois:

Para mudar o rumo do Brasil será preciso um esforço conjunto e articulado da sociedade e do Estado. Esse é o único caminho para pôr em prática as medidas voltadas ao crescimento econômico, que

é fundamental para reduzir as enormes desigualdades existentes em nosso País. A implantação de um modelo de desenvolvimento alternativo, que tem o social por eixo [...] (SILVA, 2002, p. 2).

Busca-se alcançar esta meta em várias áreas, como: meio ambiente, cultura, reforma agrária, assistência social, saúde e educação, pois, segundo está no Plano: “Nosso governo terá a tarefa histórica de implementar uma política nacional de inclusão social, abandonando a oposição entre política econômica e política social” (SILVA, 2002, p. 39-40). Portanto, o Plano esclarece que, por meio dos programas sociais, porém de forma integrada com os diversos ministérios: “O novo governo diminuirá a excessiva pulverização dos programas atuais, integrando-os em programas articulados e de maior alcance, economizando e racionalizando recursos” (SILVA, 2002, p. 56). O PME é uma ação articulada de vários Ministérios e responde à meta de inclusão social, objetivo do primeiro governo Lula.

Em que pese a intenção/objetivação de inclusão no governo Lula, é preciso considerar, como discutido por Kuenzer (2005), a dubiedade exercida pela inclusão nos tempos atuais que apenas maquiam a perda de direitos e sua substituição por medidas paliativas.

Para a autora, do ponto de vista da educação, esta lógica, equivale à chamada inclusão excludente pela qual, são encaminhadas **estratégias de inclusão** que não resultam em mudanças efetivas. Exemplificando, a inclusão na educação, Kuenzer comenta:

[...] as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo (KUENZER, 2005, p. 92).

Esta face includente é um aspecto a ser observado no governo Lula. No Programa de Governo Coligação Lula Presidente 2002, a educação é, então, considerada um direito social imprescindível na luta contra a desigualdade, visto que: “A escolaridade média do brasileiro, de pouco mais de quatro anos, é um indicador da dramática situação de desigualdade e injustiça existente no Brasil” (SILVA, 2002, p. 45).

Em vista disso, seriam necessários investimentos no campo social e em políticas públicas direcionadas, no sentido de proporcionar uma melhor distribuição

de renda e de acesso aos menos favorecidos à gama de direitos sociais. Para tanto, busca-se investir em educação, como pode ser visto no trecho:

É preciso investir eficientemente no ensino, ampliando o acesso das crianças à escola. É vital recuperar a rede pública, tanto no nível fundamental quanto no médio e nas universidades, valorizando principalmente a qualidade (SILVA, 2002, p. 15).

Sobre a relação coesão social e educação, o Plano é claro: “Para o Brasil manter a coesão social, precisará combinar o combate implacável contra a criminalidade ao investimento estratégico em educação” (SILVA, 2002, p. 15). Este **investimento estratégico em educação**, quer dizer que:

Os desafios qualitativos e quantitativos da educação são de tal magnitude que não pode mais haver vacilação quanto à importância estratégica dos investimentos nessa área. Todos os elos educacionais, da creche à pós-graduação, têm de ser verdadeiras prioridades e contar com recursos progressivamente maiores (SILVA, 2002, p. 46).

Para tanto, pretende-se “[...] universalizar o ensino do nível pré-escolar até o médio e garantir o acesso à creche” (SILVA, 2002, p. 46). Sugere-se também a ampliação do FUNDEF⁷, além de conceber a educação “[...] como um sistema nacional articulado, integrado e gerido em regime de colaboração (União, Estados e Municípios) e de forma democrática, com a participação da sociedade” (SILVA, 2002, p. 46). Muito embora se faça alusão à educação de qualidade e à ampliação do acesso à escola, não se menciona, neste Plano de 2002, a educação integral com a ampliação da jornada escolar.

Algumas iniciativas foram tomadas durante o primeiro mandato do Presidente Lula a fim de se buscar a universalização e melhoria da educação básica e da democratização do acesso à educação superior. Porém, só foi no segundo mandato que mudanças mais relevantes ocorreram, merecendo ênfase o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e logo mais tarde a Ementa Constitucional Nº 059/2009 que prevê a garantia do ensino básico obrigatório e gratuito dos 04 aos 17

⁷ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. Disponível em: <http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm> Acesso em 01 jun. 2015.

anos de idade, abrangendo portanto, a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

O plano de governo Lula Presidente: programa de governo 2007-2010 enfatiza a educação logo em sua primeira frase, priorizando-a: “O nome do meu segundo mandato será desenvolvimento. Desenvolvimento com distribuição de renda e **educação de qualidade**” (SILVA, 2006, p. 3 – grifo nosso). Como uma espécie de slogan, se refere ao Brasil para todos e sublinha: “Educação Massiva e de qualidade” (SILVA, 2006, p. 11).

Seguindo a leitura do Plano, este revela, em poucas palavras, como esta educação será concebida e orientada:

A educação de qualidade e ao alcance de todos deve ser entendida como instrumento de produção, organização e difusão de conhecimento e cultura. Deve contribuir para a formação de gerações de brasileiros capazes de compreender criticamente e dar significação aos valores culturais construídos ao longo da história, em diálogo permanente e afirmativo com as demais culturas do mundo (SILVA, 2006, p. 11-12).

Para ser possível universalizar o ensino e democratizar o acesso, são necessários investimentos, sugerindo-se, portanto, a necessidade da aprovação do FUNDEB⁸ pelo Congresso Nacional e dando destaque:

[...] ao acesso à escola pública democrática e de qualidade; à superação do analfabetismo, à inclusão digital, ao acesso mais amplo à educação profissional, técnica e tecnológica, e a uma universidade reformada, expandida e de qualidade superior (SILVA, 2006, p. 12).

Nas páginas subsequentes, o plano discrimina, de forma mais detalhada, quais medidas serão adotadas para que a educação de qualidade vá se efetivando. Menciona a pretensão de instituir Piso Salarial Profissional, ampliar a jornada do professor na mesma escola, estruturar a Rede Nacional de Formação de Educadores para a capacitação inicial e continuada, aumentar os investimentos na educação especial e indígena e na valorização da diversidade étnico-racial e de gênero, dar continuidade no Programa Universidade para Todos (PROUNI), aprovar

⁸ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1998 a 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12407/ Acesso em 01 jun. 2015.

a Reforma Universitária, desenvolver o Plano Nacional de Pós-Graduação e do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), dar continuidade à alfabetização de jovens e adultos, implantar o FUNDEB, democratizar a Gestão Educacional, incentivar a participação da sociedade na escola, avaliar as determinações da LDBEN, das metas do Plano Nacional aperfeiçoando o regime de cooperação entre as esferas de governo (SILVA, 2006, p. 16-17). Podemos perceber, portanto, a intenção de instituir ações em favor do acesso à educação, sugerindo a análise do que determina a LDBEN e o Plano Nacional.

No ano de 2007, início do segundo mandato do presidente Lula, foi apresentada e instituída uma proposta de política educacional, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que “[...] foi lançado oficialmente em 24 de abril, simultaneamente à promulgação do Decreto n. 6.094, dispendo sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” (SAVIANI, 2009, p. 5). Neste período, porém, ainda estava em vigor o PNE, aprovado pela Lei nº10.172, de 9 de janeiro de 2001, com vigência de dez anos, portanto, até 2011.

Segundo Saviani (2009) o PDE define-se:

[...] como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para realização dos objetivos e metas previstos no PNE. Com efeito, o PDE dá como pressuposto o diagnóstico e o enunciado das diretrizes, concentrando-se na proposta de mecanismos que visam à realização progressiva de metas educacionais (SAVIANI, 2009, p. 27).

Já no entendimento do MEC, o PDE tem por objetivo melhorar a educação do País, identificando e solucionando seus problemas por meio de ações focalizadas na educação, como também ações de combate a problemas sociais, os quais, interferem no desenvolvimento de uma educação de qualidade. Tecendo uma crítica ao PDE, Saviani (2009, p.27) afirma que, “[...] não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas compõe-se de ações que não articulam organicamente com este”.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação regulamenta o regime de colaboração entre a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, incluindo a participação das famílias e da comunidade, por meio de programas e ações de assistência técnica e financeira, destinados à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, mas:

[...] a proposta do Compromisso Todos pela Educação pode ser traduzida como uma espécie de ‘pedagogia de resultados’: o governo equipa-se com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas (SAVIANI, 2009, p. 45 – grifo do autor).

Da Silva e Silva (2013, p. 142) também fazem complementação à análise do referido Plano de Metas dizendo que:

Ao vislumbramos a lógica de operacionalização do PDE, através do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, não resta dúvida de que é através da opção pela lógica sistêmica que se pretende transportar o modelo empresarial para o âmbito da educação.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação deixa claro a tendência de aproximação do governo Lula com o empresariado, visto que, se apresenta:

[...] como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação EducarDPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros (SAVIANI, 2007, p. 1243).

Essa aproximação é preocupante, pois o empresariado carregado de “**boas intenções**” promove estratégias e influencia, de acordo com seus interesses o campo das políticas educacionais. Uma dessas estratégias se dá pela criação das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), organização que como pode ser visto, foi criada no governo FHC. Percebe-se uma linha de continuidade desta relação entre governo e empresariado:

Esse processo de realocação dos serviços públicos em direção ao terceiro setor se aprofundou ainda mais com a aprovação da Lei das Organizações Sociais (Lei 9637 de 15/05/98), atualizada logo em seguida, no ano em 1999, pela Lei das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público/Oscip (Lei 9790- 23/03/99) (SILVA, 2013, p. 59).

Ao comparar a estrutura do PNE com a do PDE, podemos apurar que o PDE “[...] não constitui um plano, em sentido próprio. Ele define-se, antes, como um

conjunto de ações que, teoricamente, se constituíram em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE” (SAVIANI, 2009, p. 27).

O PDE sugere o enfrentamento do problema referente à qualidade de ensino, abarcando ações que amparam o desenvolvimento da educação básica através de vários programas, dentre eles, o PME, instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de Abril de 2007, sendo este um programa que: “[...] propõe-se a ampliar o tempo de permanência dos alunos nas escolas, o que implica também a ampliação do espaço escolar para a realização de atividades educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer [...]” (SAVIANI, 2009, p. 8). Portanto, o PME é uma das ações para a educação básica propostas no PDE. É um programa que visa, especialmente, a ampliar a vivência escolar dos alunos e, neste sentido, contribuir para a formação integral como veremos no capítulo específico do PME.

2.3 Planos de Governo do Estado do Paraná

A análise do período de governo de Roberto Requião (2003-2010) traz elementos importantes para avaliar avanços e retrocessos da gestão governamental. Foi considerado um governo de oposição ao anterior, de Jaime Lerner, cuja política para a educação desenvolvia-se norteada por políticas e financiamentos externos a exemplo da discussão mencionada por Campos (2014) e por Duarte e Viriato (2012). De acordo com Duarte e Viriato (2012, p. 4) nas eleições de 2002 tanto o governador paranaense eleito como o presidente “[...] faziam oposição aos governos neoliberais, em seus discursos propunham transformações significativas à vida em sociedade [...]”. Com base nas autoras, entre as ações significativas destaca-se a defesa da escola pública e a introdução de “[...] mudanças na organização de trabalho nas escolas paranaenses. Redimensionou e regularizou muitas das condições de trabalho do professor da rede estadual de ensino” (VIRIATO; DUARTE, 2012, p. 08).

A ênfase para com a educação pode ser observada quando Requião inicia suas atividades em 2003 e, de acordo com o Plano Plurianual 2004-2007, o objetivo indicado para os programas em educação constantes no PPA⁹ está descrito como:

⁹ A aprovação do Plano Plurianual 2004-2007 se deu pela Lei nº 14.276/ 2003. (PARANÁ, 2006, p. 2). Disponível em: <http://www.fazenda.pr.gov.br/arquivos/File/Orcamento/PPA/ppa20042007revisado.pdf> Acesso em 27/11/2015.

Universalizar a educação básica pública e gratuita de qualidade, garantindo acesso, permanência e sucesso dos alunos. Assegurar a oferta educacional para segmentos sociais desfavorecidos por razões de classe, etnia, região, gênero, bem como para portadores de necessidades especiais. Reformular a educação profissional articulada ao desenvolvimento econômico do Estado. (PARANÁ, 2006, p. 3).

No Plano Plurianual de 2008-2011 (PARANÁ, 2007, p. 63), a educação, adjetivada como 'educação de qualidade' situa-se dentro de programas que subsidiarão a cidadania, inclusão social e justiça. Como meta para o período de governo que se estende até 2011, o PPA ressalta:

O Estado do Paraná destaca-se no cenário educacional do Brasil pelos avanços significativos na mudança de rumos da política implementada nas escolas públicas da rede estadual de educação básica, profissional, e de jovens e adultos. A partir da efetivação de ações que garantem o direito de todos à educação e à escola pública de qualidade, gratuita e com uma clara política de valorização do professor, o Paraná vem construindo seu projeto de formação educacional para cerca de um milhão e trezentos mil alunos nas mais de duas mil escolas. As contínuas e aceleradas mudanças na sociedade reafirmam a importância central da educação e da produção do conhecimento para o processo de desenvolvimento social e econômico. (PARANÁ, 2007, p. 41)

Entre as ações desenvolvidas para concretização dos objetivos constantes no PPA pode-se destacar o processo de reestruturação curricular, a contratação de professores, e a formação continuada desenvolvida mediante o Programa de Desenvolvimento Educacional com a participação de professores das Instituições de Ensino Superior Públicas do Paraná.

Como forma de apresentar as ações desenvolvidas, Roberto Requião elaborou um dicionário,¹⁰ intitulado "Dicionário de realizações de um governo popular A a Z – Roberto Requião 2003-2010" (2013). As ações referentes à educação são citadas como verbete Educação Pública. Todas as ações desenvolvidas no período da gestão encontram-se listadas, inclusive as ações referentes às atividades educativas do Programa Viva Escola¹¹ e Escola Aberta¹². De acordo com Perrude (2013), o programa Escola Aberta:

¹⁰ Dicionário disponível em: http://issuu.com/dmncwb/docs/dicionario_obras_-_requiao_2013_web_23df0162b45e95

¹¹ "Programa de complementação curricular que desenvolve atividades esportivas, culturais e científicas a partir do projeto político-pedagógico de cada escola da rede pública estadual. As atividades são realizadas no contraturno escolar" (REQUIÃO, 2013, p. 166).

[...] teve início no Estado no ano de 2007 e, segundo dados do Manual Operacional, em 25 escolas, distribuídas na Área Metropolitana Sul e Norte, Curitiba, Apucarana e Londrina. Com adesão voluntária e validada pela SEED, o Programa foi desenvolvido nessas escolas sob as premissas das Resoluções propostas pelo MEC, pelo FNDE e documentos, elaborados e reeditados a cada ano, pela Secretaria, que apresentavam sínteses de seus objetivos, critérios de participação, formas de funcionamento, membros envolvidos e suas respectivas funções (Perrude, 2013, p. 167).

O dicionário analisado enaltece as ações governamentais do período. O mesmo é realizado na proposta de governo apresentada nas eleições para governador desenvolvidas no ano de 2014, em que, Requião comenta ter como objetivo retomar as ações desenvolvidas pelo PMDB que foram desfeitas no governo do PSDB de Beto Richa. No início da proposta, esclarece e confirma suas ideias:

O primeiro e mais forte compromisso do PMDB é restabelecer o Governo do Paraná, reinstituindo a administração pública estadual, desfeita nos últimos quatro anos. Ao desgoverno vamos opor o Governo; à ausência de gestão, vamos recuperar os 298 programas e ações que o PMDB implantou entre 2003/2010; à visão mercantil da administração estatal, vamos reabilitar o conceito de interesse público, contra o qual não deve existir prevalências ou direitos adquiridos; retomada das políticas de transparência em oposto a uma administração para poucos, de privilégios e exclusividades, com o resgate do princípio do governo da maioria, voltado a satisfazer as demandas das amplíssimas camadas da população. É do povo que vem o comando, pelo voto. É para o povo que se governa. (REQUIÃO, 2014, p. 1).

Na proposta governamental apresentada em 2014¹³, diz: “O passo adiante, agora, é a escola integral, transmitindo às crianças e aos jovens paranaenses o mais avançado ensino do país. Fizemos uma vez. Faremos novamente” (REQUIÃO, 2014, p. 7-8). Esse dado reforça intenções de ações que foram desenvolvidas no período de governo de 2003-2010.

Em que pese a auto avaliação do ex-governador há que se analisar os impactos de seu governo entendendo que se por um lado ocorreram avanços, por outro lado, a política constitui-se num campo de interesses diversos e divergentes e

¹² De acordo com informações do dicionário o Programa visa estreitar ações entre escola e comunidade. Tem como objetivo: “contribuir para a redução da violência escolar especialmente de jovens em situação de vulnerabilidade social. As escolas participantes são abertas nos finais de semana para o desenvolvimento de diversas atividades formativa, informativas, de esporte, cultura e lazer” (REQUIÃO, 2013, p. 148).

¹³ Programa de Governo do PMDB para o Estado do Paraná 2015-2018. Disponível em: <http://eleicoes.pr.ricmais.com.br/wp-content/uploads/2014/08/Roberto-Requião-PMDB.pdf> Acesso em 12/01/2016.

não podemos esquecer que vivemos numa sociedade de classes. Como observado por Campos (2014) as mudanças foram desenvolvidas, porém, não podemos nos esquecer das reivindicações e pressões promovidas por lutas populares, expressão da sociedade de classes. Na análise de Campos (2014) a gestão Requião pode ser caracterizada:

[...] essa gestão foi marcada pela defesa da busca do fortalecimento do Currículo Escolar via construção das Diretrizes Curriculares, pela ênfase na autonomia das Escolas por meio da Construção dos Projetos Políticos Pedagógicos, pelo Projeto de Formação de Professores e reconhecimento do Funcionário de Escola como Educador articulado ao Plano de Carreira dos trabalhadores em educação, pela realização de convênios com as Universidades Públicas em detrimento das parcerias com instituições privadas, Reestruturação das Matrizes Curriculares, maior participação das Instâncias Colegiadas nos processos decisórios e a realização de avaliações internas como forma de diagnóstico para viabilizar ações efetivas para a resolução de problemas, entre outras promessas para sua gestão (CAMPOS, 2014, p.15).

Campos comenta que, no governo Requião, foi estabelecida uma relação mais próxima às universidades. De acordo com a autora, foram firmados convênios:

[...] com as universidades públicas do Estado, foi possível formar uma equipe de professores e profissionais da educação que possuíam amplo conhecimento na área da educação, cujos direcionamentos desde os encaminhamentos pedagógicos até os administrativos eram pautados num rico arcabouço teórico e sempre com ações contínuas e sistematizadas (CAMPOS, 2014, p. 16).

Os dados trazem indicações pontuais sobre os encaminhamentos do governo Requião que nos subsidiam pelo foco direcionado ou não às políticas de ampliação do tempo de permanência escolar. Pelo visto, até o momento, há valorização da educação pública, e foram desenvolvidos dois programas: Escola Aberta e Viva Escola. Ambos voltados para atendimento de crianças e adolescentes, ampliando o tempo de permanência dos alunos visando na escola, fomentando a progressiva implantação da educação em tempo integral.

A partir da análise do Plano de Metas 2011-2014 Beto Richa¹⁴, e do Plano de Metas 2015-2018 Beto Richa, destacamos evidências da presença do pensamento neoliberal, o qual tem norteado as políticas públicas educacionais. Vamos discorrer

¹⁴ O Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) considerado um partido político de caráter neoliberal, que assumiu o governo do Estado do Paraná em 2010 por meio da figura do governador Carlos Alberto Richa, sendo este sucessor de Roberto Requião, do Partido Democrático Brasileiro (PMDB).

sobre como as políticas públicas desenvolvidas visam ao atendimento das necessidades econômicas, e como a educação/escola integra-se ao conjunto das atuais políticas compensatórias, pois:

[...] o capitalismo gera problemas sociais e novas necessidades (moradia, qualificação, aposentadoria, etc.). Na medida em que isso ocorre, formas antigas da vida social são destruídas, tendo o Estado de assumir novas demandas da sociedade. Os programas sociais seriam, então, formas de corrigir estes problemas” (PERRUDE, 2013, p. 36).

Em função disso, a escola passa a ser vista como o principal espaço de implementação de vários programas sociais, pois, como afirma Perrude (2013):

Frente aos problemas gerados pela desigualdade social, o Estado, compactuado com o capitalismo financeiro, tem se eximido da oferta de políticas públicas e dilapidado as possibilidades de construção de uma escola pública de qualidade (PERRUDE, 2013, p. 250).

A partir da análise dos Planos de Governo das duas gestões do Governador do Estado do Paraná, Carlos Alberto Richa, (2010-2013 e 2014-2017), apresentaremos sua política de gestão educacional e suas proposições para a educação no Estado do Paraná, sendo possível perceber a influência da ideologia neoliberal, já vivenciada no referido Estado na década de 1990, com o Governo de Jaime Lerner, a qual evidencia convergências com as recomendações e as orientações dos organismos multilaterais. Para tanto, partiremos de estudos de Sousa (2013), que traz contribuições para o estudo que empreenderemos nesta pesquisa, visto ter analisado a política de gestão educacional, no período de 2011 a 2013, governo Beto Richa. De acordo com a autora, este governo seguiu as orientações e direcionamentos do Banco Mundial, que se fazem presentes desde a década de 1990, quando se deu a Reforma do Estado no Brasil. Portanto:

[...] toda a lógica imposta pelos preceitos liberais dos organismos internacionais na Reforma do Estado Brasileiro tanto no âmbito nacional como estadual, tem obtido maior respaldo político quando em governos que se comprometeram financeiramente e politicamente por meio de grandes empréstimos, como é o caso do Paraná no governo Lerner e no governo Beto Richa (SOUSA, 2013, p. 84).

Ainda conforme Sousa (2013, p. 152), fica evidente que:

O governo Beto Richa tem resgatado significativamente os mesmos pressupostos da Reforma do Estado no Brasil, sobretudo, no que diz respeito à gestão gerencial, ao controle dos resultados e à transferência de responsabilidades.

Logo na apresentação do documento, intitulado Plano de Metas 2011-2014 Beto Richa, aborda-se a finalidade de tal documento:

O Plano de Governo é uma carta de intenções e de princípios que o candidato submete ao crivo dos eleitores durante o processo eleitoral. O conteúdo do Plano é matéria prima que alimenta os debates – com a sociedade civil organizada, com as entidades de classe, com os meios de comunicação e com a comunidade diretamente –, que constituem a essência de eleições livres e democráticas. Dessa discussão de ideias recolhem-se subsídios e contribuições para aperfeiçoar programas e projetos, de forma a moldá-los às reais demandas e prioridades apontadas pela maioria dos eleitores (PARANÁ, 2010, p. 10).

Na página seguinte, continua-se dando uma importância extrema a ele e ao seu cumprimento, como se pode verificar,

[...] o Plano de Governo é uma espécie de bíblia a orientar toda a administração pública. Para Beto Richa, o Plano de Governo é uma diretriz da qual jamais se desviou – uma vez aprovado, deve ser cumprido (PARANÁ, 2010, p. 11).

Bem, estas observações iniciais são importantes e, ao longo do texto, será importante que o leitor recorde-se delas.

Sobre o item que se refere à “Educação: Visão de futuro” do Plano, já a primeira frase é contundente: “Educação será prioridade absoluta no Governo Beto Richa” (PARANÁ, 2010, p.113). Ainda se afirma que:

O objetivo central do trabalho do Governo é a **Educação com Qualidade** para toda a população paranaense, assumida como um **Bem Público** e um **Direito Humano Fundamental**, assegurando a equidade no acesso à escola e ao conhecimento de qualidade, a ser promovido com resultados efetivos de aprendizagem (PARANÁ, 2010, p. 113 – grifo do autor).

Neste plano de governo, são elencados vários desafios a serem superados, sendo eles: dar condições de acesso à educação a crianças, adolescentes e jovens, combater a evasão, a reprovação e a distorção idade-série, melhorar a estrutura física dos prédios públicos escolares da rede estadual, realizar a implementação tecnológica, além de fortalecer a gestão compartilhada. Reconhece que, para uma educação de qualidade, é imprescindível valorizar os professores e os trabalhadores

em educação, como também gestar as propostas para a educação de forma democrática na comunidade, sendo:

[...] urgente pensar na qualidade da educação paranaense organizando um sistema educacional moderno, com vistas à solução de problemas presentes na história da educação brasileira, desenvolvendo projetos pedagógicos que favoreçam a formação integral do estudante, tornando-o um indivíduo crítico, participativo, transformador de sua realidade e capaz de enfrentar os desafios da sociedade contemporânea (PARANÁ, 2010, p. 114).

Este discurso é sedutor, porém falacioso, não correspondendo à realidade, além de minimizar os problemas complexos da educação, como se uma **Educação de Qualidade** fosse alcançada simplesmente pela não evasão e não reprovação dos alunos. Parece que estamos voltando ao passado, pois já vivenciamos tal política educacional nos anos de 1990, quando, segundo avaliação de Sousa (2013), a escola estava:

Submersa na lógica da administração empresarial, da produtividade, o lucro consiste no maior índice de aprovação dos alunos, uma escola de “qualidade”, sem reprovação, sem evasão. O imperioso incidia em atingir os fins, não importavam os meios, isto é, o gestor, os professores, a comunidade, precisaria ter criatividade e assumir a responsabilidade, resolver os problemas, para tornar a escola melhor, ser resilientes e empoderados, como preconiza o Banco Mundial na atual gestão (SOUSA, 2013, p. 87 – grifo da autora).

Para garantir a qualidade na educação, no entendimento do governo de Beto Richa, como explicitado no Plano de Metas 2011-2014 Beto Richa, são necessários instrumentos que monitorem e avaliem o processo de ensino-aprendizagem, bem como o trabalho do gestor, do professor e demais trabalhadores da educação, desconsiderando, assim, que a falta de recursos para a educação e o contexto social sejam problemas. Neste sentido, o governo Beto Richa tem implantado instrumentos que efetivam tal entendimento, como por exemplo, o SAEP (Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná)¹⁵ realizando sua primeira edição já em 2012, durante o seu primeiro governo. Então,

¹⁵ De acordo com a revista do sistema SAEP: O SAEP é um sistema próprio de avaliação do Estado do Paraná e tem como objetivo disponibilizar informações relevantes quanto ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes, descrevendo os conhecimentos desenvolvidos em Língua Portuguesa e Matemática, além de se deter nos fatores associados a esse desempenho, com resultados e análises produzidos desde o nível do estudante até o do Estado. A avaliação externa fornece informações para que gestores da escola e professores possam realizar um diagnóstico nas áreas em que atuam e planejar ações educativas mais eficientes. Em Língua Portuguesa, é avaliada a leitura, prática que perpassa todas as disciplinas da escola. Na disciplina de Matemática, os conceitos são avaliados por

[...] na lógica do monitoramento e controle o objetivo do governo para além do acesso rápido aos resultados, é avaliar a gestão escolar a ação pedagógica dos profissionais da educação no sentido de apontar quem e como estão falhando na obtenção de melhores resultados. A estratégia que se impõe é, rastrear, encontrar, comparar e corrigir, a escola, os sujeitos, na contramão de uma análise qualitativa de totalidade educacional que perpassa principalmente pela ampliação dos investimentos públicos na educação (SOUSA, 2013, p. 115).

Desta forma, descentraliza/desloca sua responsabilidade quanto à melhoria da qualidade da educação e da escola para os gestores, professores e comunidade.

Portanto:

[...] o governo tem implementado uma concepção liberal meritocrática, de responsabilização e culpabilização dos profissionais da educação, uma lógica burocrática de controle e intervenção técnica que se constitui em planilhas, metas e ações premiativas ou punitivas (SOUSA, 2013, p. 121).

Este procedimento condiz com o direcionamento neoliberal que vem sendo facultado à administração pública, cujo exemplo é o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995), sendo que tais características podem ser observadas nos objetivos deste governo, como será descrito ainda nesse capítulo.

Dentre suas propostas, está a ampliação da jornada escolar em direção à educação integral, viabilizando projetos pedagógicos que favoreçam a formação integral do aluno, como se pode comprovar nos seus declarados objetivos de governo em 2010:

1. Promover ações que elevem a qualidade do processo de ensino e aprendizagem
2. Valorizar o quadro de profissionais do magistério e trabalhadores da educação
3. Expandir a oferta da educação básica em seus diferentes níveis
4. Garantir elevado nível de qualidade na gestão da educação para melhoria de suas ações pedagógicas
5. Consolidar o regime de colaboração com os municípios
6. Estimular a integração da escola com a comunidade (PARANÁ, 2010, p. 114).

Além de expandir a oferta de educação básica, ainda incentiva a educação técnica e profissional e a educação integral, por meio da ampliação das parcerias

meio da metodologia de resolução de problemas. Essa metodologia pode proporcionar ao estudante condições para que pense matematicamente, aplicando conhecimentos matemáticos, também, em situações problemas do cotidiano. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/saep/> Acesso em 27 Ago. 2015.

com o Governo Federal, com a iniciativa privada e com organizações não governamentais, não primando pelo investimento financeiro por parte do Estado.

Sobre a Educação Integral, o Plano de Metas 2011-2014 Beto Richa vislumbra:

- Organização da educação integral através de atividades complementares e educação em tempo integral para municípios e bairros com IDH abaixo da média nacional;
- Criação de fóruns de debates com a comunidade escolar destinados a discutir prioridades e estratégias de ampliação da jornada escolar;
- Promoção da ampliação da jornada escolar, de forma multissetorial e progressiva, para assegurar melhores oportunidades de aprendizagem e proteção social a crianças e jovens paranaenses, priorizando os estabelecimentos de ensino que apresentem condições viáveis e proposta de projeto político pedagógico assumido pela comunidade escolar;
- Ampliação de parcerias com o Governo Federal e com a iniciativa privada, quando couber, visando à inserção nos programas e projetos que colaborem para o enriquecimento curricular da educação básica, assim como para promover a ampliação de atividades socioeducativas diferenciadas para os alunos (PARANÁ, 2010, p. 116).

Esta forma de organização referente à educação integral diz respeito aos critérios de sua implantação progressiva, reforçando que a prioridade será dada para as regiões mais pobres, através de parcerias com o setor privado e com o envolvimento da comunidade para a sua realização. Este processo nos remete às características da nova sociabilidade na contribuição para a gestão das instituições públicas.

O documento, intitulado Plano de Metas 2015-2018 Beto Richa, dá continuidade ao Plano de Governo da gestão anterior e o “**aperfeiçoa**”, fazendo uma avaliação positiva da mesma, seguindo, portanto, os mesmos princípios e diretrizes, agora contando com “**mais experiência administrativa**” (grifo nosso). Menciona avanços e conquistas e, ainda, considera ter havido uma recuperação da credibilidade política e a restauração da segurança jurídica, fazendo uma crítica ao governo estadual antecessor (Gestão de Roberto Requião, 2003-2010), ao afirmar que o mesmo, além de ter sido ineficiente e ineficaz, não estimulou o desenvolvimento econômico por não incentivar a iniciativa privada. Critica, também, o Governo Federal atual, apresentado como seu opositor¹⁶, por dificultar e/ou

¹⁶ Observa-se que o partido do referido governador é o PSDB. O partido de Requião é o PMDB.

boicotar os empréstimos ao Estado. Neste sentido, por um lado, justifica e fragiliza os pontos negativos de seu governo e, por outro, potencializa sua administração, afirmando ser um “**defensor contra a violação dos direitos dos paranaenses**” (grifo nosso).

Vale observar que o documento Plano de Metas 2015-2018 Beto Richa enfatiza a imagem do governador, apresentando vasto conteúdo persuasivo e de autopromoção. Observa-se que, o documento apenas divulga informações, apresentando um balanço de sua gestão anterior, na sua perspectiva avaliado como positivo. Porém, tais dados e informações merecem discussões, como veremos no decorrer do trabalho.

O Plano de Metas 2015-2018 Beto Richa traz um discurso que aparenta ser poético e filosófico, porém contraditório, como fica evidente pela sequência de ações tomadas logo nos primeiros meses da sua atual gestão (2015-2018). Afirma que: “[...] para compreender a realidade, é necessário raciocínio lógico, inteligência apurada, bom senso na medida certa e uma boa dose de prudência” (PARANÁ, 2014, p. 5). Este dado pode ser complementado com o item Prioridade na Educação, que menciona:

Os investimentos que vêm sendo realizados na educação propiciam avanços qualitativos consistentes, com a **qualificação dos professores** e a **diminuição do número de alunos por docente**, assegurada pelo reforço dos quadros funcionais. (PARANÁ, 2014, p. 30 – grifo nosso)

Evidenciam-se em ambos os trechos citados apenas promessas, pois os professores do Estado do Paraná foram obrigados a lutar pela database, visando à manutenção de direitos trabalhistas já conquistados pela categoria. Os professores e demais segmentos do executivo entraram em greve pela reposição salarial promovida pelas perdas inflacionárias. De acordo com a Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó que retratou por meio do seu “Editorial-Manifesto Violência contra os professores na greve do Paraná: ‘para não esquecer’ ‘quando se fere um professor’”:

[...] foram violentamente feridos pela ação truculenta da polícia paranaense sob o comando da Secretaria de Segurança e sob os auspícios do governador Beto Richa, do PSDB. As ações violentas foram travadas no chão da Praça Nossa Senhora de Salete, na tarde inesquecível de 29 de abril de 2015, no Centro Cívico de Curitiba, no

chão da “Pátria Educadora” (SILVA; BERNARTT, 2014, p. 08 – grifo dos autores).

Os autores explicam que:

O episódio que culminou em tortura coletiva aconteceu quando os docentes grevistas reivindicavam uma nova rodada de negociações com o governo para discutir a database. Eles reivindicavam como grande parte dos docentes em greve em outros estados brasileiros, um reajuste de 84%, baseado no IPCA (índice oficial de preços, nos últimos 12 meses - embora o estado só ofereça 5,4%. O massacre aos professores ocorreu no momento em que estava em votação o PL 024/2015, conhecido como “pacotão”, projeto de lei que resulta em cortes de benefícios do funcionalismo público, alterações na previdência estadual, dentre outras mudanças. A proposta obteve aprovação com 31 votos contra 20 (SILVA; BERNARTT, 2014, p. 08 – grifo dos autores).

Se este fato simboliza grandes perdas e descontentamento, outros encaminhamentos têm sido dados nesta direção da diminuição das ações do governo na área da educação. Exemplo disto é o fechamento de turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), discussão desenvolvida por Czernisz e Arantes (2015), que, em seus estudos, comprovam tal informação. Percebe-se que as escolas acabam por ter um aumento significativo no número de alunos por turma em escolas que receberam os alunos excedentes das turmas fechadas.

O Plano de Metas 2015-2018 Beto Richa discorre sobre a ampliação da jornada escolar tanto na Educação Básica quanto no Ensino Médio, sendo que sua proposta de Educação Integral não aborda especificamente a mesma, mas apenas apresenta intenções de ações voltadas para a ampliação da jornada escolar, como se esta fosse sinônimo daquela. Então, sobre a Educação Integral, o Plano cita:

- a) Ampliar investimentos para assegurar um **aumento ainda mais significativo da jornada escolar**.
- b) Consolidar o método do planejamento integrado com os municípios, no desenvolvimento da política de educação integral.
- c) **Ampliar parcerias com as entidades paranaenses** que atuam em projetos educacionais, **para a ampliação da jornada escolar**.
- d) Construir, reformar, adequar e ampliar os espaços e ambientes escolares, para permitir uma oferta diversificada de projetos e atividades integradas à proposta de Educação Integral.
- e) Criação de fóruns de debates com a comunidade escolar, ONGs, IES e Fundações, com o objetivo de discutir propostas inovadoras para a política de educação integral, visando à excelência (PARANÁ, 2014, p. 119 – grifo nosso).

Neste plano, diferente do anterior, não está prevista a ampliação de parceria com o Governo Federal na inserção de programas e projetos que fomentam a Educação Integral. No entanto, verifica-se uma ênfase na realização de parcerias com entidades paranaenses.

Dentre tantas, aponta-se outra contradição, em seu Plano de Governo, quando é afirmado que: “A garantia do direito à Educação vai assegurar uma formação integral aos estudantes, a fim de que possam exercer plenamente a sua cidadania e ajudar a construir o Paraná do futuro” (PARANÁ, 2014, p. 114). Questionamos a possibilidade de assegurar a formação integral, garantindo apenas o direito à educação, e destacamos que entendemos que a formação integral dar-se-á pela educação integral e de acordo com Paes Neto (2013, p. 20):

A Educação Integral se refere à formação em si, a qual deveria ser plena, em todos os aspectos humanos, desde a formação intelectual, passando pelo trabalho, socialização da cultura, dos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade.

Observamos a importância da clareza dos conceitos que envolvem a questão e destacamos que tanto no Plano de Metas 2011-2014 Beto Richa, como no Plano de Metas 2015-2018 Beto Richa, abordam-se conceitos advindos da ideologia neoliberal, como por exemplo: equidade, eficácia, cooperação, aspectos em evidência no Plano de Governo conforme o trecho abaixo:

[...] governar é mais que cumprir o mandato; é construir as bases de um processo contínuo de evolução. Foi o que fizemos até aqui, e faremos a partir de 2015, com ainda mais determinação, conhecimento e eficácia – contando com a colaboração de todos. (PARANÁ, 2014, p. 3)

Verifica-se que o governo se utiliza de uma estratégia para que o Estado se torne mais eficiente, porém com as mãos do povo. Segundo diz Sousa (2013, p. 98):

[...] é fundamental convocar e convencer a sociedade da importância da sua participação para melhorar o Paraná. A ideia do “empoderamento” (empowerment), da cooperação, da responsabilização, das parcerias, está presente como estratégia central desse governo (SOUSA, 2013, p. 98 – grifo da autora).

Pode-se observar, também, que o chamado à participação pela colaboração de todos é reforçado no excerto. Tal colaboração é chave no contexto de neoliberalismo, aparentemente suavizado, como proposto pela Terceira Via.

Outro conceito utilizado na gestão Beto Richa é o de autonomia. Porém, quando tal governo o aborda, pressupõe, para ele, outro significado, minimizando o termo, como diz Sousa (2013, p. 93): “[...] a escola gerir com eficácia e criatividade os poucos recursos emanados do Estado e buscar parcerias para obter mais recursos financeiros visando à manutenção das escolas”. Portanto, nesta concepção, a autonomia da escola é limitada, não podendo tomar decisões para além dos problemas corriqueiros e se submetendo a realizar promoções, com o intuito de arrecadar fundos, além de pedir ajuda financeira aos **parceiros** e à comunidade para realizar melhorias e/ou manutenção em sua estrutura física ou na compra de materiais de primeira necessidade.

Estes conceitos também estiveram presentes em documentos norteadores da Reforma do Aparelho do Estado brasileiro nos anos de 1990. Percebe-se a clara opção ideológica deste governo, um governo autoritário, coordenado por uma concepção neoliberal de Estado e Educação, que culpabiliza e responsabiliza gestores, professores e demais funcionários da escola pelos fracassos da educação, que defende uma concepção mercadológica e estimula a privatização do setor público. Estes aspectos ficam muito claros na análise de Sousa (2013). Para a autora o governo Beto Richa:

[...] tem estabelecido uma política educacional orientada por uma perspectiva de escola-empresa, com um sistema de gestão gerencial estratégica, orientada para os resultados, com metas a serem cumpridas, monitoramento, controle e penalizações para falta de eficiência (SOUSA, 2013, p. 148).

Entende-se que o governo Beto Richa reafirma o pressuposto liberal meritocrático, quando, por meio do consenso, reproduz a ideia de que cada indivíduo é responsável por seu sucesso econômico, desde que lhe seja ofertada a igualdade de oportunidade, cabendo ao mesmo seu sucesso ou seu fracasso dependendo de sua capacidade individual.

É consenso acreditar, por exemplo, que, através do êxito escolar, o qual exige alguns atributos que nem todos os alunos apresentam, seja possível a mobilidade social, evidenciando marcas de princípios não propriamente educacionais, mas sim, de princípios permeados por ideologias e interesses do setor econômico, descaracterizando o papel social da escola e, conseqüentemente, os objetivos próprios da educação. Equivocadamente podemos observar, que,

Sobre os ombros da educação e da escola foram depositadas as esperanças das elites intelectuais de construção de uma sociedade democrática e livre dos problemas sociais. Os liberais não titubeavam em jogar às costas da “ignorância popular” a culpa pelos problemas sociais que, em verdade, se originavam da perversidade do sistema capitalista (GHIRALDELLI JUNIOR, 1998, p. 22 – grifos do autor).

Outro ponto convergente do governo Beto Richa com a ideologia burguesa diz respeito às parcerias, quando conclama a responsabilidade social de cada indivíduo e/ou comunidade, a qual

[...] constitui-se em importante estratégia de minimização dos efeitos da superexploração a que está submetida boa parte da classe trabalhadora mundial em consequência dos efeitos do desemprego estrutural e dos processos de precarização das relações de trabalho (NEVES, SANT’ANNA, 2005, p. 38).

De acordo com Neves e Sant’Anna (2005, p. 35):

A precarização das relações de trabalho e a desregulamentação dos direitos trabalhistas vêm-se constituindo em importantes pressupostos objetivos da desmobilização dos sujeitos políticos coletivos comprometidos até então com a contra-hegemonia (NEVES, SANT’ANNA, 2005, p. 35).

Sabemos que o PME é considerado o principal programa de fomento à Educação Integral no Estado do Paraná que vem sendo implantado gradativamente, desde 2008, entretanto tal implementação não é citada no Plano de Metas 2015-2018 Beto Richa. Citam-se parcerias, porém, em nenhum momento, fala-se de parceria com o Governo Federal, um detalhe importante diante das críticas feitas pelo governador sobre o não atendimento das necessidades paranaenses pelo governo federal. É preciso destacar que este pode ser um traço característico interessante, visto que o PME como já comentado surge no âmbito do PDE e visa ações articuladas entre diferentes ministérios que podem possibilitar efetividade no processo de ampliação da jornada escolar e na promoção da escola em tempo integral. Isso nos leva a pensar sobre como este Plano explicita as diretrizes governamentais a serem seguidas pelos paranaenses.

Ao escrevermos este capítulo, procuramos trazer à tona a aproximação e/ou distanciamento dos governos Federal e Estadual do Paraná com as ideologias neoliberais, e neste contexto extrairmos os conceitos e estratégias adotadas com relação as políticas educacionais empreendidas. Percebemos o esforço em

promover a inclusão social por meio das políticas e programas educacionais, dentre eles o PME e é sobre este Programa que se debruça o capítulo seguinte, numa tentativa de desvendar através dos seus documentos orientadores como se dá sua implantação e implementação¹⁷.

¹⁷ Entende-se por implantação do PME todo o processo que envolve sua adesão por parte de estados, municípios e escolas e execução inicial. Já a implementação é o processo que acontece logo após a implantação e implica executar as ações referentes ao PME com o intuito de fazer com que ele cumpra com seus objetivos.

3 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Neste capítulo, apresentamos a concepção, os conceitos, propostas e estratégias de implantação progressiva da educação em tempo integral, via PME. Para tanto, analisamos os documentos oficiais referentes a este Programa e discutimos seu processo de implantação e implementação de forma geral, porém, em capítulos posteriores detalharemos suas especificidades neste processo de implantação e implementação, em dois estabelecimentos de ensino estaduais do município de Londrina - Pr.

3.1 O PME: surgimento e adesão

O PME é um programa do governo federal que representa uma ação de apoio ao desenvolvimento da educação básica, prevista no PDE. Trata-se da principal ação do Governo Federal de indução da ampliação da jornada escolar nos estabelecimentos de ensino públicos, está em desenvolvimento, e, gradativamente, tem tido adesão ampliada pelos estabelecimentos de ensino fundamental. No entanto, para se aderir a ele, alguns critérios são estabelecidos. Anualmente, um documento, denominado “Manual Operacional de Educação Integral”, estabelece tais critérios. Em um primeiro momento, de acordo com o Manual Operacional (BRASIL, 2010, p. 9): “Os municípios, estados e distrito federal, estarão aptos a participar, mediante, adesão ao Compromisso Plano de Metas Todos pela Educação, assinado pelo distrito federal, estado ou município (Decreto nº 6094/07)”. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação regulamenta o regime de colaboração entre a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, incluindo a participação das famílias e da comunidade, por meio de programas e ações de assistência técnica e financeira, destinados à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

A partir do momento em que os municípios, estados e distrito federal estejam aptos a participar, outros critérios são estabelecidos para a seleção das unidades escolares que, de acordo com o Manual Operacional (2010), são:

- escolas contempladas com PDDE/Integral no ano de 2008 e 2009;
- escolas com baixo IDEB e/ou localizadas em zonas de vulnerabilidade social;

- escolas que estejam localizadas nas capitais e nas cidades das nove regiões metropolitanas, conforme os dados do IBGE: Porto Alegre/RS, Belo Horizonte/MG, Rio de Janeiro/RJ, São Paulo/SP, Salvador/BA, Recife/PE, Fortaleza/CE, Belém/PA e Curitiba/PR;
- escolas das cidades com mais de 163 mil habitantes pertencentes ao Grupo de Trabalho das Grandes Cidades/SEB/MEC;
- escolas das cidades com mais de 90 mil habitantes. (BRASIL, 2010, p. 9)

Estes critérios de seleção das unidades escolares, entretanto, são estipulados anualmente sendo possível observá-los nos Manuais Operacionais. O exemplar de 2012 traz algumas alterações ocorridas em relação aos Manuais Operacionais dos anos anteriores, como por exemplo, critérios diferenciados das unidades escolares urbanas em relação aos das unidades escolares do campo, conforme veremos adiante.

Para a seleção das unidades escolares urbanas em 2014, estabeleceu-se que, preferencialmente, estes deveriam ser observados, porém não havendo necessidade de atender a todos os requisitos indicados, pois como desde 2008 o PME está sendo implantado, poderia ter ocorrido que os estabelecimentos de ensino, que ainda não tinham sido contemplados, poderiam não se encaixar em todos os critérios estabelecidos no Manual Operacional de 2014, que são:

- Escolas contempladas com PDDE/Educação Integral nos anos anteriores;
- Escolas estaduais, municipais e/ou distrital que foram contempladas com o PDE/Escola e que possuam o IDEB abaixo ou igual a 3,5 nos anos iniciais e/ou finais, IDEB anos iniciais < 4.6 e IDEB anos finais < 3.9, totalizando 23.833 novas escolas;
- Escolas localizadas em todos os municípios do País;
- Escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família (BRASIL, 2014, p. 17).

Para compreendermos o porquê de o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica¹⁸ (IDEB) ser adotado como critério de seleção dos estabelecimentos de ensino para a implantação do PME, é preciso rapidamente entendê-lo, saber para que serve, quais são suas metas e como é calculado. Trata-se de um indicador estatístico das avaliações de larga escala que possibilita resultados sintéticos e permite traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. Para tanto, reúne dois conceitos na aferição da qualidade da educação:

¹⁸ As informações referentes ao IDEB foram apresentadas com base no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb> Acesso em 22 jun. 2015.

taxa de rendimento escolar (aprovação) e médias de desempenho nos exames padronizados aplicados pelo INEP.

O IDEB¹⁹ é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho, nas avaliações de larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica/SAEB (para os estados) e a Prova Brasil (para os municípios). O índice do IDEB vai de zero a dez, sendo seus resultados comparáveis nacionalmente. Sua principal meta é que o Brasil chegue à nota 6,0 em 2022. Para que isso seja viável, é necessário, no caso das redes e escolas com maior dificuldade, um esforço mais concentrado, a fim de que elas melhorem com maior rapidez, diminuindo, assim, a desigualdade entre esferas nacional, estadual e municipal. É por conta deste quesito que o IDEB é adotado como critério de seleção dos estabelecimentos de ensino para a implantação do PME, pois o Ministério da Educação (MEC) prevê apoio específico para reduzir esta desigualdade.

A observação referente ao atendimento aos critérios, também se relaciona aos critérios para a seleção das unidades escolares do campo em 2014, os quais são:

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

Por estes apontamentos, percebe-se que isso atende, nos municípios, os alunos em **vulnerabilidade social**. O documento Programa Mais Educação: Passo a Passo orienta a organização e o funcionamento do PME, objetivando a reflexão sobre a implementação da educação integral na escola, portanto:

Trata-se do esforço para construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, **contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira**. Por isso, coloca em diálogo as ações empreendidas pelos Ministérios da

¹⁹ O IDEB sintetiza bem a forma como a educação é encarada em tempos de neoliberalismo da Terceira Via. Expressa seus resultados de forma numérica, quantitativa, sem realizar uma avaliação do porquê de tais resultados. Transfere, portanto, a responsabilidade por uma educação de qualidade para os próprios sujeitos que dela fazem parte, culpabilizando-os pelo sucesso ou fracasso escolar, colocando em xeque o desempenho dos alunos e escolas, desconsiderando outros fatores importantes no que se refere à qualidade da educação.

Educação – MEC, da Cultura – MINC, do Esporte – ME, do Meio Ambiente – MMA, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS, da Ciência e da Tecnologia – MCT e, também da Secretaria Nacional de Juventude, passando a contar em 2010, com o apoio do Ministério da Defesa, na possibilidade de expansão dos territórios educativos. (BRASIL, 2011, p. 6 – grifo nosso)

É possível, porém, verificar, por intermédio dos próprios textos dos documentos norteadores do programa, que existem muitos obstáculos para que se efetive seus objetivos a contento, porém, ao mesmo tempo em que são escamoteados, são evidentes. Um exemplo disto é com relação a quem desenvolve as atividades do PME, que, de acordo com o documento Passo a Passo do PME:

A Educação Integral abre espaço para o trabalho dos profissionais da educação, dos educadores populares, dos estudantes em processo de formação docente e dos agentes culturais, que se constituem como referências em suas comunidades por suas práticas em diferentes campos (observando-se a Lei nº 9.608/1998, que dispõe sobre voluntariado) (BRASIL, 2011, p. 15-16).

As atividades desenvolvidas no PME nem sempre são ministradas por profissionais da educação, já que permitem o trabalho não especializado de educadores populares, de estudantes em processo de formação docente e dos agentes culturais. Outro entrave é que, como não é possível o atendimento a totalidade dos alunos pelo PME, a escola é orientada a adotar alguns critérios quanto à prioridade de atendimento, como:

[...] estudantes que estão em situação de risco e vulnerabilidade social; estudantes que congregam, lideram, incentivam e influenciam positivamente seus colegas; estudantes em defasagem ano escolar/idade; estudantes dos anos finais da 1ª fase do ensino fundamental (4ª série / 5º ano) e da 2ª fase do ensino fundamental (8ª série/ 9º ano), entre os quais há maior saída extemporânea; estudantes de séries/anos nos quais são detectados índices de saída extemporânea e/ou repetência; estudantes que demonstram interesse em estar na escola por mais tempo; estudantes cujas famílias demonstram interesse na ampliação de sua permanência na escola (BRASIL, 2011, p. 15-16).

Por estes dados, percebe-se a existência de seleção dos alunos, o que nos leva a retomar aspectos da adoção de políticas de corte neoliberal pela escola favorecendo, conforme apontado na pesquisa de Da Silva e Silva, (2014, p. 118 – grifos dos autores), que:

[...] ao invés de superar as experiências passadas, renova e aprofunda a ideia de “educação compensatória”, “robustecendo” a escola com uma série de tarefas não propriamente educativas, que só podem gerar sobrecarga e intensificação do trabalho dos educadores e encurtar a sua função social de socialização do conhecimento historicamente acumulado.

Neste sentido, a possibilidade de implantação da educação integral em tempo integral está muito longe de se efetivar. Como observamos, o PME não atende a todas as escolas, sendo necessária a adoção de critérios de seleção para os estabelecimentos de ensino e, mesmo que esta seja selecionada, atende apenas a uma parcela dos alunos, os quais também são submetidos à seleção. Outra questão relevante é a de propor a ampliação dos espaços onde as atividades podem ser realizadas, como os comunitários ou outros cedidos pela iniciativa privada. Propõe-se a ampliação do tempo escolar, porém não se pensa em reconfiguração física e arquitetônica dos estabelecimentos de ensino, um dado que reforça a perspectiva econômica de contenção de recursos que poderiam ser destinados à educação, questão muito bem esclarecida por Da Silva e Silva (2014):

Cai bem, portanto, a solução de flexibilização dos espaços escolares, com o apoio das “redes sociais” e da “sociedade civil”, sob a insígnia teórica de valorizar a “diversidade”, porém representando mais uma forma de “economia de presença” do Estado (DA SILVA; SILVA, 2014, p. 112 – grifos dos autores).

Frente a isso, percebemos que o PME atende ao cumprimento da política governamental tanto na esfera federal quanto na estadual. Isto reforça nosso entendimento de que acreditar na efetivação da educação integral na sociedade capitalista é uma ilusão, visto que a desigualdade social é concreta e inequívoca, reforçando, assim, a manutenção da hierarquia social.

Este foi um processo tecido a partir de vários documentos que estabelecem a lógica e dão sentido à implementação do Programa. A análise de tais elementos é realizada no item a seguir.

3.2 Desenvolvimento histórico do PME: principais documentos

A análise que será apresentada nesta seção contextualiza o desenvolvimento histórico do PME, a partir dos principais documentos que lhe dão sustentação. Entre os documentos que serão analisados destacamos:

1. Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas 2007;
2. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de Abril de 2007;
3. Decreto Presidencial nº 7.083, de 27 de Janeiro de 2010;
4. Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira - Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil - Série Mais Educação/2010;
5. Manual Operacional da Educação Integral/MEC 2010-2014;
6. Programa Mais Educação – Passo a Passo/2011;
7. Resolução nº 34 de 6 de Setembro de 2013;
8. Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014 – Plano Nacional de Educação (2014-2024).

3.2.1 Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas 2007

A retomada deste documento neste capítulo, o qual já foi abordado anteriormente, se fez necessário, uma vez que o Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas é um dos instrumentos normativos mais importantes para análise do PME, e trata-se de um documento chave, pois explicita uma política do governo federal, que foi aprovada pelo Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, e pelo Ministro da Educação, Fernando Haddad, em 24 de abril de 2007. Conforme comentado no documento, o PDE tem como objetivo a melhoria da Educação no País em um prazo de quinze anos, agregando 30 ações que visam a identificar e solucionar os problemas que afetam diretamente a Educação Brasileira em seus diversos níveis e modalidades, porém a prioridade é a Educação Básica, que vai do Ensino Infantil ao Médio. Inclui também ações de combate a problemas sociais que inibem o ensino e o aprendizado com qualidade, sendo que estas deverão ser desenvolvidas conjuntamente pela União, Distrito Federal, Estados e Municípios.

De acordo com o documento Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas (2007):

A concepção de educação que inspira o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no âmbito do Ministério da Educação, e que perpassa a execução de todos os seus programas reconhece na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo (BRASIL, 2007, p.5 – grifo nosso).

As diretrizes do Plano

[...] contemplam ainda o fortalecimento da inclusão educacional, reconhecendo que as formas organizacionais e as práticas pedagógicas forjaram historicamente uma cultura escolar excludente e que, portanto, há uma dívida social a ser resgatada (BRASIL, 2007, p. 36-37).

Conforme o documento, o PDE está sustentado em seis pilares, conforme descrito abaixo:

i) visão sistêmica da educação, ii) territorialidade, iii) desenvolvimento, iv) regime de colaboração, v) responsabilização e vi) mobilização social – que são desdobramentos consequentes de princípios e objetivos constitucionais, com a finalidade de expressar o enlace necessário entre educação, território e desenvolvimento, de um lado, e o enlace entre qualidade, equidade e potencialidade, de outro (BRASIL, 2007, p. 11).

Conforme havíamos sinalizado ao tratarmos sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, percebemos o incentivo para um regime de colaboração entre as esferas federal, estadual e municipal, por meio de programas e projetos, incitando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, além das parcerias com o setor privado.

3.2.2 Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de Abril de 2007

Entre os documentos que norteiam o PME, a Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de Abril de 2007, aborda objetivos, finalidades, execução, diretrizes e as atribuições dos integrantes do PME. É o documento que dá origem ao PME e que “[...] visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar” (BRASIL, 2007, p. 1).

Conforme verificado na Portaria Normativa Interministerial nº 17, constituem o PME as ações dos ministérios: Ministério da Educação, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ministério da Cultura e o Ministério do Esporte. Contudo, sua implementação se dá em parceria com os Estados, Distrito Federal e Municípios, cabendo aos mesmos articular as ações do programa e de outros programas de atendimento a crianças, adolescentes e jovens, bem como mobilizar e estimular a comunidade local e, também, colaborar com a qualificação e a capacitação de docentes, técnicos, gestores e outros profissionais.

É possível verificar, nos artigos da Portaria, especialmente no capítulo III, que trata das diretrizes do PME, os pilares²⁰ citados no documento Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas 2007, a saber:

- 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, a expressão 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 regiões mais vulneráveis; e
- IX - estimular a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios (BRASIL, 2007, p. 3).

De acordo com a Portaria, para a implantação do PME, consideram-se a Constituição Federal de 1988, em seus artigos 217 e 227, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, por meio dos artigos 1º e 34, e o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90.

Ressalta-se que a Constituição Federal nos artigos citados destaca o direito à educação e as práticas desportivas, assim como o Estatuto da Criança e do

²⁰ De acordo com o documento, são seis os pilares do PDE: visão sistêmica da educação, territorialidade, desenvolvimento, regime de colaboração, responsabilização e mobilização social.

Adolescente que, para além do direito à educação, explicita outros direitos fundamentais imprescindíveis, como o direito à vida, à saúde, à liberdade, respeito e à dignidade, à convivência familiar e comunitária, à cultura e ao esporte e lazer, à profissionalização e à proteção no trabalho.

Respalado pelos documentos supracitados e, entendendo a necessidade de abrandar a violação de direitos, as situações de vulnerabilidade, risco ou exclusão social, o PME visa a oportunizar o resgate de direitos e alcance da autonomia, o acesso às atividades esportivas e a ampliação da vivência escolar, contribuindo para a formação integral, além de oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais.

Esta portaria é muito importante e traduz as ações que serão implementadas no Programa. Também, concretiza as relações intersetorial que garante atuação conjunta dos ministérios visando abranger o objetivo de promoção de ações sistêmicas e de parcerias, conforme previstos nos planos de governo.

3.2.3 Decreto Presidencial nº 7.083, de 27 de Janeiro de 2010

O Decreto Presidencial Nº 7.083, de 27 de Janeiro de 2010, em concordância com o estabelecido na Portaria Interministerial supracitada, decreta a finalidade do PME, os princípios da educação integral, os objetivos, as finalidades, os critérios de priorização de atendimento do PME e as questões orçamentárias. Este decreto dispõe sobre o PME e no seu Artigo 1º, esclarece que a finalidade do PME é contribuir para a melhoria da aprendizagem através da ampliação do tempo de permanência dos estudantes, por meio da oferta de educação básica em tempo integral e que a jornada escolar ampliada compreende uma duração igual ou superior a sete horas diárias. No PME, devem ser ofertadas atividades educativas, científicas, socioculturais, esportivas e de lazer, que poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, ou fora dele, como: “[...] centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas” (BRASIL, 2010, s/p). O PME prevê a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais e seu objetivo primeiro é formular política nacional de educação básica em tempo integral, por meio de parcerias do MEC com outros Ministérios, órgãos ou entidades do Poder Executivo Federal, além de adotar regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. O

recurso financeiro para a implantação e desenvolvimento do Programa se dará por meio do PDDE e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

Em seu artigo 5º, estabelece que anualmente serão estipulados, pelo MEC, os critérios que darão prioridade de atendimento do PME:

Art. 5º - O Ministério da Educação definirá a cada ano os critérios de priorização de atendimento do Programa Mais Educação, utilizando, entre outros, dados referentes à realidade da escola, ao índice de desenvolvimento da educação básica de que trata o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, e às situações de vulnerabilidade social dos estudantes (BRASIL, 2010, s/p).

A partir de 2010, é elaborado anualmente o documento que estabelece os critérios e chega aos envolvidos como Manuais Operacionais do PME, assunto que analisaremos mais adiante.

Percebe-se que, conforme o critério, que o Programa é direcionado ao atendimento da vulnerabilidade social, demonstrando o viés compensatório já ressaltado neste trabalho com base em Da Silva e Silva (2014).

3.2.4 Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira - Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil - Série Mais Educação/2010

Já o documento Educação Integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira - Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil - Série Mais Educação/2010 caracteriza-se por ser um relatório que foi solicitado às universidades públicas federais (UFPR, UnB, UNIRIO UFRJ, UERJ, UFMG) pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação (SECAD/MEC), por meio de sua Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (DEIDHUC). De acordo com o relatório o objetivo era “[...] apresentar os principais resultados da pesquisa “Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira” [...]” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010, p. 7), iniciada em dezembro de 2007.

Trata-se do contexto em que se fomentava experiências de atividades socioeducativas para implantação da Educação Integral. Além disso, o intuito da pesquisa era investigar “[...] as experiências de ampliação da jornada escolar no

ensino fundamental em curso no Brasil, identificando as principais práticas em vigor e as concepções a elas subjacentes” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010, p. 7-8). O grupo de pesquisadores tinha a perspectiva de cumprir as duas etapas da pesquisa (quantitativa e qualitativa) durante o ano de 2008. Porém, a previsão não se cumpriu, sendo necessário que o prazo para a conclusão da pesquisa qualitativa fosse prorrogado para 2009. Por este motivo, o referido relatório apresenta apenas os resultados da etapa quantitativa da investigação que envolveu: “[...] o planejamento de atividades, elaboração e aplicação de questionário, coleta de dados, sistematização dos resultados coletados e elaboração de relatório com os resultados alcançados” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010, p. 9).

O relatório conclui que, por meio da

[...] análise dos resultados levantados por meio do estudo quantitativo – realizada, anteriormente, em escalas nacional e regional – permite apresentar algumas considerações que, contribuindo para a construção de conhecimentos sobre a educação integral no Brasil, podem ser importantes, seja no sentido de subsidiar a avaliação e a implementação de políticas públicas voltadas para a ampliação da jornada escolar, seja no sentido de nortear a realização do estudo qualitativo que constituirá a segunda etapa da pesquisa aqui relatada (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010, p. 9).

O Paraná é destacado pela pesquisa, como o estado com menor percentual de municípios no ano de 2008 com experiências em jornada escolar ampliada na região sul.

A partir do ano de 2010, foi lançado anualmente pelo MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e Diretoria de Currículos e Educação Integral, como previsto no Decreto Presidencial Nº 7.083, de 27 de Janeiro de 2010, um manual que traz orientações para implantação do PME nas unidades escolares, um assunto que discorreremos a seguir.

3.2.5 Manual Operacional da Educação Integral/MEC 2010-2014

Conforme comentamos, as atividades do PME, desenvolvidas nos estabelecimentos de escolares, são indicadas nos manuais Operacionais. Estes manuais foram intitulados como:

- Manual da Educação Integral para Obtenção de Apoio Financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/Integral, no exercício de 2010;
- Manual da Educação Integral em Jornada Ampliada para Obtenção de Apoio Financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/Educação Integral, no Exercício de 2011;
- Manual Operacional De Educação Integral/2012;
- Manual Operacional De Educação Integral/2013;
- Manual Operacional De Educação Integral/2014.

O primeiro Manual Operacional foi elaborado ainda no governo de Lula em seu último ano de mandato (2010). Já os outros, na primeira gestão do governo Dilma (2011-2014).

Estes Manuais Operacionais orientam acerca do desenvolvimento do PME, explicitando de forma sucinta, porém clara, sua concepção de Educação Integral, como ela será fomentada e implantada, indicando sua legalidade. Diz que:

[...] visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações socioeducativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens [...] (BRASIL, 2010, p. 2).

É possível constatar o viés socioeducativo como norteador da educação, além disso, o manual determina algumas orientações quanto à ampliação do tempo e espaço educativo, articulação entre as diversas políticas públicas em âmbito local, integração das atividades ao Projeto Político Pedagógico (PPP), promoção de capacitação dos gestores, fomento às parcerias e participação das famílias e comunidade, estímulo à cooperação entre as esferas governamentais. Consta no manual que o Programa deve “[...] desenvolver metodologias de planejamento das ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em territórios mais vulneráveis” (BRASIL, 2010, p. 3). Este aspecto reforça as intenções compensatórias do PME e ao mesmo tempo permite questionar a perspectiva de educação integral que aparenta e explicita apenas a ampliação de tempo de permanência na escola.

De acordo com o Manual Operacional (2010), as atividades formativas foram organizadas em dez macrocampos, sendo que o Macrocampo Esporte e Lazer abarca vinte e uma (21) atividades a saber: atletismo, basquetebol, basquete de rua, ciclismo, corrida de orientação, futebol, futsal, ginástica rítmica, handebol, judô,

karatê, natação, recreação/lazer, taekwondo, tênis de campo, tênis de mesa, voleibol, xadrez tradicional, xadrez virtual, yoga, incluindo o Programa Segundo Tempo (PST). Uma peculiaridade sobre o PST é que este só poderia ser adotado como atividade do PME no ano de 2010, caso a escola o tivesse desenvolvido no ano anterior (2009), como também possuir um número mínimo de 150 estudantes do ensino fundamental e participantes em 2010. Já a atividade de ciclismo para os anos de 2010 e 2011 só poderia ser desenvolvida nas escolas rurais. A partir de 2012, a atividade Etnojogos foi incluída e, em 2013, outras quatro: Badminton, Esporte na Escola/Atletismo e Múltiplas Vivências Esportivas (antigo PST do Ministério dos Esportes), Luta Olímpica e Vôlei de Praia. Com exceção das atividades Esporte na Escola/Atletismo e Múltiplas Vivências Esportivas, as outras três atividades somente poderiam ser ofertadas pelas escolas urbanas.

Ao escolherem as cinco ou seis atividades, os estabelecimentos de ensino, deveriam obrigatoriamente optar por ao menos uma atividade do macrocampo Acompanhamento Pedagógico.

Após escolha das atividades é elaborada a proposta pedagógica. As propostas do Macrocampo Cultura e Artes, como capoeira, danças e prática circense, algumas vezes, enfocam seu desenvolvimento com ênfase na disciplina de Educação Física, visto que também são conteúdos trabalhados por tal disciplina no ensino regular. Então, muitas vezes é o professor graduado em Educação Física que assume e desenvolve estas atividades do Macrocampo Cultura e Arte.

De acordo com o Manual Operacional (2010) as unidades federativas e municipais só poderão participar, caso tenham aderido ao Compromisso Plano de Metas Todos pela Educação (Decreto nº 6094/07), e, ainda, estabelece os critérios de adesão das unidades escolares e de seleção dos estudantes. Orienta também, quanto à formação das turmas, monitores, kit de materiais, recursos financeiros, alimentação escolar, formação dos comitês e informações sobre prestação de contas.

Apresenta, ainda, em forma de anexo as ementas dos macrocampos e das suas respectivas atividades e as tabelas referentes à aquisição do kit de materiais para cada atividade desenvolvida.

De acordo com os Manuais Operacionais, os estabelecimentos de ensino são selecionados para requererem adesão ao PME, por meio de alguns critérios que são

estipulados anualmente. Lembramos que esta seleção implicará, após a adesão, a destinação de recursos federais aos mesmos, via PDDE.

Para o ano de 2010, foram cinco os critérios para seleção dos estabelecimentos de ensino, sendo eles:

- escolas contempladas com PDDE/Integral no ano de 2008 e 2009;
- escolas com baixo IDEB e/ou localizadas em zonas de vulnerabilidade social;
- escolas que estejam localizadas nas capitais e nas cidades das nove regiões metropolitanas conforme os dados do IBGE: Porto Alegre/RS, Belo Horizonte/MG, Rio de Janeiro/RJ, São Paulo/SP, Salvador/BA, Recife/PE, Fortaleza/CE, Belém/PA e Curitiba/PR;
- escolas das cidades com mais de 163 mil habitantes pertencentes ao Grupo de Trabalho das Grandes Cidades/SEB/MEC;
- escolas das cidades com mais de 90 mil habitantes (BRASIL, 2010, p. 9).

Já no ano de 2011, porém, os critérios adotados para seleção dos estabelecimentos de ensino foram outros, permanecendo as indicações para as escolas com baixo IDEB:

- escolas contempladas com PDDE/Integral nos anos de 2008, 2009 e 2010;
- escolas de cidades com população igual ou superior a 18.844 habitantes que já fazem parte do PDE/Escola;
- escolas estaduais e/ou municipais que foram contempladas com o PDE/Escola 2007, e em 2009 ficaram com IDEB abaixo ou igual a 4,2 nas séries iniciais e/ou 3,8 nas séries finais (BRASIL, 2011, p. 7).

A cada ano, os critérios são reformulados, portanto para o ano de 2012 acresce-se quesitos como os participantes do Programa Bolsa Família (PBF)²¹, assim como as escolas abrangidas pelo Plano Brasil Sem Miséria, como podemos ver:

- escolas contempladas com PDDE/Integral no ano de 2008, 2009, 2010 e 2011;
- escolas estaduais, municipais e/ou distritais que foram contempladas com o PDE/Escola e que possuam o IDEB abaixo ou igual a 4,2 nas séries iniciais e/ou 3,8 nas séries finais;
- escolas localizadas nos territórios prioritários do Plano Brasil Sem Miséria;

²¹ O Bolsa Família é um programa do Governo Federal – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Foi criado pelo Governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (PT) em outubro do ano de 2003 e tem por objetivo o alívio imediato da pobreza através de um complemento da renda às famílias em situação de extrema pobreza, no sentido de acesso à direitos fundamentais, oferecendo oportunidades de inclusão social. Informações coletadas na página oficial do MDS. Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia> Acesso em 11 Jan. 2016.

- escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família;
- escolas que participam do Programa Escola Aberta; e
- escolas do campo (BRASIL, 2012, p. 7).

Porém, ao permitir a adesão das escolas do campo ao PME em 2012, foram adotados critérios específicos para a seleção das mesmas, sendo eles:

- Escolas estaduais e municipais do ensino fundamental localizadas no campo;
- Escolas com UEx próprias;
- Escolas localizadas em municípios com índices de pobreza do campo (maior ou igual 25%);
- Escolas localizadas em municípios de população com 15 anos ou mais não alfabetizados (maior ou igual 15%);
- Escolas localizadas em municípios com docentes do campo sem formação superior (maior ou igual 20%);
- Escolas situadas em municípios com população do campo (maior ou igual 30%);
- Escolas situadas em municípios com assentamentos da reforma agrária com 100 famílias ou mais;
- Escolas situadas no campo com 74 matrículas ou mais;
- Escolas situadas em Comunidades de Remanescentes de Quilombos com 74 matrículas ou mais (BRASIL, 2012, p. 42-43).

Os critérios para seleção das unidades escolares urbanas em 2013 e 2014 basicamente são os mesmos, ocorrendo apenas alguns ajustes necessários de um ano para outro, como por exemplo, com relação ao PDDE/Integral que as escolas deveriam ser contempladas nos anos anteriores ao da adesão, além de ampliar para as escolas localizadas em todos os municípios do País. Com relação aos critérios para seleção das unidades escolares do campo em 2013 e 2014, estas foram selecionadas de acordo com os dados do município, como:

- Municípios com 15% ou mais da população “não alfabetizados”;
- Municípios que apresentam 25% ou mais de pobreza rural;
- Municípios com 30% da população “rural”;
- Municípios com assentamento de 100 famílias ou mais;
- Municípios com escolas quilombolas e indígenas (BRASIL, 2013, p. 21 – grifos do autor).

Vale ressaltar, como podemos observar, que um dos principais critérios para escolha dos estabelecimentos de ensino é o IDEB, sendo também a principal referência de avaliação do PME.

Quanto aos critérios para a seleção dos estudantes no ano de 2010 no PME, é recomendado que sejam selecionados inicial e preferencialmente:

- estudantes que apresentam defasagem idade/ano;
- estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos), onde existe maior saída extemporânea de estudantes na transição para a 2ª fase;
- estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão;
- estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência e assim sucessivamente; e
- estudantes que desempenham papel de lideranças congregadoras em relação aos seus colegas (BRASIL, 2010, p.12).

Para os anos de 2011, 2012, 2013 e 2014, os quatro primeiros critérios foram mantidos, sendo que apenas o último foi substituído pelo critério: “[...] estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família” (BRASIL, 2011, p. 9).

Para o ano de 2012, algumas mudanças ocorreram referentes à nomenclatura das atividades, sem alterar de forma considerável as ementas. A atividade Recreação e Lazer passou a ser Recreação e Lazer/Brinquedoteca. A nomenclatura da atividade Yoga passou a ser Yoga/Meditação. Observa-se que foi acrescentada a atividade Tecnologias Educacionais em todos os macrocampos. A inclusão das orientações para implantação do PME nas escolas do campo é mais pertinente. De forma geral, são sete macrocampos: “Acompanhamento Pedagógico; Agroecologia; Iniciação Científica; Educação em Direitos Humanos; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Esporte e Lazer; e Memória e História das Comunidades Tradicionais” (BRASIL, 2012, p. 44). Também a oferta é diferenciada, pois existem atividades que são disponibilizadas tanto para as escolas urbanas quanto para as escolas rurais, porém nem todas as atividades ofertadas para as escolas urbanas são oferecidas para as rurais, da mesma forma que algumas apenas ocorrem nas escolas rurais, como por exemplo, as de ciclismo e etnojogos. Observamos, ainda, a adoção de critérios específicos para formar as turmas, selecionar os alunos, oferecimento de ajuda de custo maior aos monitores, além da possibilidade de formar as turmas com um número inferior de alunos.

O Manual Operacional de 2013 é mais extenso, pois além de orientar a escolha das atividades para as escolas que seriam selecionadas em 2013, orienta também, as escolas urbanas com adesão no ano de 2012. E, ainda contempla, orientações para implantação do PME nas escolas do campo 2013, relação escola-comunidade, PME para jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental, programa escolas interculturais de fronteira, comitê de educação integral, informações sobre

prestação de contas, alimentação escolar e o programa Atleta na Escola. Aborda, também, os critérios de seleção das unidades escolares urbanas e do campo 2013.

O Manual Operacional de 2014 traz praticamente as mesmas orientações do manual operacional de 2013, excluindo apenas as orientações sobre a escolha das atividades para as escolas urbanas com adesão no ano de 2012.

Com relação à organização dos macrocampos existem algumas observações a serem feitas. O Manual Operacional de 2010 e o de 2011 trazem suas atividades organizadas em dez macrocampos.

Já o Manual Operacional de 2012 traz algumas alterações importantes, pois passa a contemplar também os macrocampos das escolas do campo, anteriormente inexistentes, além de reestruturar a nomenclatura de quatro macrocampos. Os macrocampos das escolas do campo continuam os mesmos desde o ano de 2012, não ocorrendo nenhuma alteração.

A partir do Manual Operacional de 2013, ao invés de dez passam a ser sete os macrocampos. Como veremos no quadro abaixo alguns apenas se juntaram, como é o caso do macrocampo Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável e do macrocampo Educação Econômica/Economia Criativa, que se tornou: Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica. Também, os Macrocampos Cultura Digital e Comunicação e uso de Mídias passaram a ser denominados: Comunicação, uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica. Porém, o macrocampo Investigação no Campo das Ciências da Natureza foi excluído.

Também podemos observar que, apenas três macrocampos não tiveram alteração na nomenclatura entre eles estão: Esporte e Lazer, Acompanhamento Pedagógico e Promoção da Saúde.

As observações com relação aos macrocampos ora realizadas podem ser visualizadas nos quadros abaixo:

Quadro 2: Macrocampos Escolas Urbanas (2010 – 2014)

MACROCAMPOS ESCOLAS URBANAS		
2010/2011	2012	2013/2014
Acompanhamento Pedagógico	Acompanhamento Pedagógico	Acompanhamento Pedagógico
Educação Ambiental	Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável	Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica

Esporte e Lazer	Esporte e Lazer	Esporte e Lazer
Direitos Humanos em Educação	Educação em Direitos Humanos	Educação em Direitos Humanos
Cultura e Artes	Cultura, Artes e Educação Patrimonial	Cultura, Artes e Educação Patrimonial
Cultura Digital	Cultura Digital	Comunicação, uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica
Promoção da Saúde	Promoção da Saúde	Promoção da Saúde
Comunicação e uso de Mídias	Comunicação e uso de Mídias	
Investigação no Campo das Ciências da Natureza	Investigação no Campo das Ciências da Natureza	
Educação Econômica	Educação Econômica/Economia Criativa	

Fonte: Elaboração da autora com base nos Manuais Operacionais dos anos de 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014.

Quadro 3: Macrocampos Escolas do Campo (2010 – 2014)

MACROCAMPOS ESCOLAS DO CAMPO	
2010/2011	2012/2013/2014
Inexistente	Acompanhamento Pedagógico
	Agroecologia
	Iniciação Científica
	Educação em Direitos Humanos
	Cultura, Artes e Educação Patrimonial
	Esporte e Lazer
	Memória e História das Comunidades Tradicionais

Fonte: Elaboração da autora com base nos Manuais Operacionais dos anos de 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014.

Os quadros 2 e 3 apresentam os macrocampos ofertados anualmente, no período de 2010-2014 para que as escolas que aderissem ao PME pudessem, de acordo com as orientações, realizar a escolha dos macrocampos e das atividades a serem desenvolvidas. Podemos observar que somente a partir do ano de 2012 é que são ofertados macrocampos específicos para as escolas do campo e que estes não sofrem nenhuma alteração em nenhum dos anos posteriores no período de 2013 e 2014, nem mesmo de nomenclatura.

Já para as escolas urbanas, os macrocampos nos anos de 2010 e 2011 são os mesmos, ocorrendo alterações em 2012, ano este em que, como já dito, ocorreram mudanças para além da divisão em macrocampos das escolas urbanas e macrocampos das escolas do campo. Portanto, ocorreram as seguintes mudanças: a) O macrocampo Educação Ambiental passou a ser Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável; b) Direitos Humanos em Educação passou a ser

Educação em Direitos Humanos; c) Cultura e Artes para Cultura, Artes e Educação Patrimonial; d) Educação Econômica para Educação Econômica/Economia Criativa.

Para os dois anos seguintes, 2013 e 2014, observamos que, além da alteração na nomenclatura de alguns macrocampos, ocorreram também junção de quatro macrocampos e exclusão de um, sendo ele: Investigação no Campo das Ciências da Natureza. Por isto, os macrocampos para as escolas urbanas diminuíram de 10 para 07. Os macrocampos que tiveram junções foram o Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável com o Educação Econômica/Economia Criativa passando a ser: Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica. O macrocampo Comunicação e uso de Mídias também se uniu com o Cultura Digital, passando a ser: Comunicação, uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica.

É interessante observar que três macrocampos mantiveram-se inalterados desde 2010, sendo eles: Esporte e Lazer; Acompanhamento pedagógico; Promoção da Saúde.

Observamos também que, dos sete macrocampos, apenas quatro também são ofertados para as escolas do campo. São eles: Esporte e Lazer; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Acompanhamento pedagógico; Educação em Direitos Humanos.

Frente a isto, podemos verificar que os macrocampos: Esporte e Lazer; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Acompanhamento pedagógico se fazem presentes desde o ano de 2010 e são os únicos elencados tanto para as escolas urbanas como para as escolas do campo que ofertam o PME.

3.2.6 Programa Mais Educação – Passo a Passo/2011

A exemplo dos Manuais Operacionais, um outro documento norteador é o Programa Mais Educação – Passo a Passo (2011). Apresenta-se como um caderno que define a concepção de Educação Integral concebida pelo programa²² e seus objetivos. Orienta as atividades do Programa, a forma de organizá-las e executá-las

²² Como ideal de uma educação pública e democrática, a proposta de educação integral, presente na legislação educacional brasileira, compreende o ser humano em suas múltiplas dimensões e como sujeito de direitos (BRASIL, 2011, p. 5).

nas escolas situadas, tanto no campo como na área urbana, e estabelece os critérios para seleção dos estabelecimentos de ensino:

O Programa Mais Educação atende, prioritariamente, escolas de baixo IDEB, inicialmente situadas em capitais e regiões metropolitanas, chegando ao ano 2010 em cidades com mais de 90.000 habitantes em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social e educacional, que requerem a convergência prioritária de políticas públicas (BRASIL, 2011, p. 8).

Neste documento, percebe-se o foco da política na vulnerabilidade. Aponta, também, critérios para a seleção dos estudantes que farão parte do programa, como já visto no item anterior ao tratarmos do Manual Operacional. Conforme o Passo a Passo, podem ser selecionados:

- estudantes que estão em situação de risco e vulnerabilidade social;
- estudantes que congregam, lideram, incentivam e influenciam positivamente seus colegas;
- estudantes em defasagem ano escolar/idade;
- estudantes dos anos finais da 1ª fase do ensino fundamental (4ª série / 5º ano) e da 2ª fase do ensino fundamental (8ª série/ 9º ano), entre os quais há maior saída extemporânea;
- estudantes de séries/anos nos quais são detectados índices de saída extemporânea e/ou repetência;
- estudantes que demonstram interesse em estar na escola por mais tempo;
- estudantes cujas famílias demonstram interesse na ampliação de sua permanência na escola (BRASIL, 2011, p. 14-15).

Define, ainda, o funcionamento do PME, o papel do diretor da escola, quem pode desenvolver as atividades, os profissionais e agentes corresponsáveis pela aplicação das atividades de Educação Integral do PME, além de fomentar a organização de um Comitê Local, que, segundo o documento:

[...] tem por objetivo integrar diferentes atores do território em que a escola está situada para formular e acompanhar o Plano de Ação Local de Educação Integral – plano que contempla as atividades escolhidas, as parcerias estabelecidas, o número de estudantes atendidos (BRASIL, 2011, p. 19).

Este documento apoia a Educação Integral e define como esta pode ser desenvolvida sem o apoio financeiro do PME, porém contando com o financiamento dos governos estaduais e municipais.

Finaliza, esclarecendo que: “A comunidade e a cidade apresentam diferentes possibilidades educacionais e de construção de conhecimento por meio da

observação, da experimentação, da interação e, principalmente, da vivência” (BRASIL, 2011, p. 19). Com esta defesa é possível inferir a real concepção de Educação Integral de que trata o documento.

3.2.7 Financiamento do PME e o Plano Nacional de Educação (2014-2024)

A efetivação das propostas do PME depende de vários fatores, como já mencionamos, dentre os quais, o financiamento de suas atividades, o que está definido pela Resolução/CD/FNDE nº 34, de 6 de setembro de 2013:

Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, para assegurar que essas realizem atividades de educação integral e funcionem nos finais de semana, em conformidade com o Programa Mais Educação.

Esta resolução é importante, visto que o PNE tem como meta o investimento de 10% do PIB para o financiamento da educação até o final do decênio, um investimento necessário quando se propõe uma jornada escolar ampliada.

Aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014, o Plano Nacional de Educação trata, em suas metas 6 e 20 sobre a oferta de educação em tempo integral e a ampliação do investimento público em educação pública, respectivamente, visto que, para que a meta 6 seja atingida, é necessário que a meta 20 se cumpra, pois está estabelecido no PNE: “**Meta 6:** oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014, p. 59). E a meta 20 aborda como deve ser o financiamento:

“**Meta 20:** ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento do Produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a dez por cento do PIB ao final do decênio” (BRASIL, 2014, p. 84).

Percebe-se que o PNE traz a ampliação da jornada escolar e o financiamento como metas que podem proporcionar a educação integral já que sem financiamento a escola não tem como desenvolver suas atividades. Destaca-se que a escola precisa também de estrutura física, material, recursos humanos (professores,

pedagogos, agentes educacionais) de um PPP cujo fundamento busque uma formação integral dos sujeitos que frequentam tais projetos.

4 O MACROCAMPO ESPORTE E LAZER E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste capítulo, o objetivo é analisar o Macrocampo Esporte e Lazer no PME e discutir sua relação com a EDF. Para tanto, faz-se uma breve apresentação da constituição da Educação Física como disciplina e das indicações das DCOEB/PR para seu desenvolvimento.

Os estudos históricos sobre as disciplinas escolares se fazem importantes no sentido de melhor compreendermos as razões pelas quais se inseriram como área de conhecimento no campo escolar, como se desenvolveram, e, até mesmo, como algumas foram desaparecendo ao longo dos tempos. Segundo Goodson (1995, p.75), “[...] O que se oferece em escolas e o que se ensina naquelas escolas pode ser entendido historicamente. As anteriores atitudes educacionais dos grupos dominantes na sociedade ainda têm seu peso histórico”. Nesta perspectiva, apresentamos, num primeiro momento, o panorama histórico da Educação Física. Na sequência, discutimos a proposta para a Educação Física, a partir das DCOEB/PR com o objetivo de destacar seu papel hoje, a fim de analisar sua relação com as atividades desenvolvidas no Macrocampo Esporte e Lazer no PME.

4.1 Panorama Histórico da Educação Física

O período de maior ênfase na prática de atividades físicas foi a Antiguidade, na Grécia Antiga, seguido do período de decadência, no início da Idade Média. No Brasil, o século XIX é considerado como o momento higienista que buscava a eugenia da raça, seguido pelo período militarista ou Estado Novo, o qual primava por corpos robustos, fortes, disciplinados e saudáveis. Até o início do século XX, a Educação Física era denominada ginástica, mas sua prática estava restrita às escolas do Rio de Janeiro, a então capital da República, e às escolas militares.

As atividades físicas são executadas desde tempos remotos, porém sua prática mais sistematizada vai tomando corpo a partir do crescimento urbano e do processo de industrialização. Segundo Castellani Filho (1991, p.32), “coube à educação física cuidar da recuperação e manutenção da força de trabalho do trabalhador brasileiro, visando assegurar ao processo de industrialização no país, mão-de-obra fisicamente adestrada e capacitada”.

A Educação Física passa a configurar o campo educacional, a partir do final do século XIX e início do século XX, compreendendo, conforme Oliveira (2008, p.58): “[...] o conjunto dos exercícios cuja prática racional e metódica é suscetível de fazer o homem atingir o mais alto grau de aperfeiçoamento físico, compatível com a sua natureza”.

Os estudos sobre a história da Educação Física no Brasil mostram que sua origem escolar foi alicerçada pelos valores e práticas advindas, também, da instituição militar. Trata-se, sem dúvida, de um período marcante para história da Educação Física brasileira, pois os métodos calcados na ideologia militar propiciavam reconhecimento à Educação Física,

[...] traziam para as escolas os rígidos métodos militares da disciplina e da hierarquia. Esse fato é a base da construção da identidade pedagógica da Educação Física escolar, calcada nas normas e valores próprios da instituição militar. Desenvolver e fortalecer física e moralmente os indivíduos era, portanto, uma das funções a serem desempenhadas pela Educação Física no sistema educacional, e uma das razões para sua existência. A Educação Física escolar entendida como atividade eminentemente prática. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.53).

A Constituição Federal de 1937 considerou obrigatória a prática educativa da Educação Física nas escolas do país, como podemos verificar no Artigo 131 da Constituição dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 10 de novembro de 1937:

A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência” (BRASIL, 1986, s/p).

Daolio (2006) esclarece que, durante o governo militar, a Educação Física ocupava um espaço estratégico no país, porque os militares tinham interesse pela área, porque pretendiam ter uma nação preparada para guerra. Os professores da época ou eram militares ou formados nas escolas militares e eram levados a acreditar que prestavam um grande serviço ao país, enquanto valorizavam em demasia os esportes e menos o intelecto. Também não tinham a percepção de que, na verdade, serviam aos interesses políticos e, com isso, desmobilizavam qualquer tentativa de reprovação ao modelo dominante, envolvendo principalmente os jovens,

que, segundo Carvalho (2006): “[...] esse modelo de educação física servia a uma educação ‘desideologizada’ e ‘despolitizada”’.

Além da influência da instituição militar, a Educação Física, no início, foi marcada também pela instituição médica, estabelecendo com esta profunda e duradoura parceria, como nos esclarece Castellani Filho:

[...] a Educação Física no Brasil, desde o século XIX, foi entendida como um elemento de extrema importância para forjar daquele indivíduo ‘forte’, ‘saudável’, indispensável à implementação do processo de desenvolvimento do país que, saindo de sua condição de colônia portuguesa, no início da segunda década daquele século, buscava construir seu próprio modo de vida. Contudo, esse entendimento, que levou por associar a Educação Física à *Educação do Físico*, à *Saúde Corporal*, não se deve exclusivamente e nem tampouco prioritariamente, aos militares. A eles, nessa compreensão, juntavam-se os médicos [...]. (CASTELLANI FILHO, 1991, p.39)

Durante décadas, foi marcante a grande quantidade de médicos, atuando como professores nos cursos superiores de Educação Física. Ainda hoje, nos seus currículos de formação, as disciplinas das áreas biológicas ocupam lugar de grande prestígio e destaque, conforme o excerto a seguir:

No desenvolvimento do conteúdo da educação física escolar, o médico, e mais especificamente o médico higienista, tem um papel destacado. Esse profissional passa a ser um personagem quase indispensável, porque exerce uma “autoridade” perante um conhecimento de ordem biológica por ele dominado. Esse conhecimento vai orientar a função a ser desempenhada pela Educação Física na escola: desenvolver a aptidão física dos indivíduos (COLETIVO DE AUTORES, 1990, p. 52 – grifo dos autores).

Os médicos orientavam quanto ao tipo de atividade física a ser ministrada aos alunos para que os mesmos pudessem desenvolver suas aptidões físicas. A presença do exame antropométrico, dos testes físicos e o destaque da ginástica materializavam esta afinidade com as questões da saúde. Segundo Daolio (2006, p.28), “[...] o que se pretendia era a eugenia da raça, uma melhoria do padrão orgânico de todo o povo. Daí a preocupação com a mulher, a fim de que ela pudesse gerar filhos saudáveis e robustos”.

Buscava-se criar uma sociedade robusta, harmoniosa e saudável, em detrimento de uma maioria marginalizada e discriminada, segundo os olhares das elites dominantes, que eram as responsáveis por pensar a educação da época. Esta

tendência, porém, desconsidera “[...] a apropriação do saber sistematizado por parte das frações menos privilegiadas da classe trabalhadora, ao proclamar como seu papel central o desenvolvimento da aptidão física [...]” (REIS, 2013, p. 56).

Em meados dos anos 1960, quando o governo militar assume o poder, a ênfase é dada ao modelo esportivo, assumindo a Educação Física um discurso cientificista, contribuindo para o desenvolvimento econômico brasileiro através do esporte de alto nível, de rendimento. Portanto, neste período, a Educação Física foi reduzida/transformada em treino esportivo, assumindo o professor de tal disciplina o papel de técnico esportivo.

A Educação Física ao longo de sua história, dentro da instituição escolar, sempre sofreu influências do momento histórico, o que ficava patente em seus objetivos e ações pedagógicas. Para Castellani Filho:

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

O processo educativo, como se percebe, sempre esteve e está intimamente ligado ao momento histórico, às necessidades sociais das pessoas e aos interesses dos grupos dominantes.

Para se tornar uma disciplina escolar no Brasil, a Educação Física passou por vários processos. Foi organizada, enquanto área de estudo relevante na formação global dos indivíduos e como prática com propósitos profiláticos, morais e culturais, mascarando, de certa forma, seu carácter utilitarista, atendendo, assim, aos interesses dos grupos dominantes.

A educação física no Brasil surge ligada intimamente à formação e educação corporal disciplinadora, com objetivos dos mais variados: militares, de saúde, estéticos, esportivos de alto rendimento ou não, recreativos, servindo, muitas vezes, a mecanismos de alienação ou propósitos políticos, valendo-se da prática ou de eventos esportivos para desviar a atenção das tensões políticas e das lutas ideológicas. Exemplos desses mecanismos encontram-se no jovem do final da década de 60, que o governo militar buscava para formação de um exército forte para desmobilizar correntes opositoras ao regime que

vigorava, como também no futebol, personificado na seleção brasileira, marcava o tom vitorioso de um governo autoritário e ditatorial (BERTINI JUNIOR; TASSONI, 1992, p. 467 - 468).

De acordo com Gariglio (2001), na década de 1970, o governo objetivava inserir o Brasil no grupo de nações desenvolvidas e uma das possibilidades encontradas foi atrelar-se a Educação Física à escola, com o intuito de tornar-se celeiro para seleção e descoberta de atletas para o esporte nacional de alto rendimento. Isso porque esperava conseguir revelar a imagem de que a nação detinha alto grau de desenvolvimento tecnológico, cultural e social, podendo alcançar desenvolvimento e visibilidade internacional através do esporte competitivo. Porém, uma observação que, neste momento se faz necessária, é de que não devemos nos esquecer que a Educação Física não pode estar a serviço do esporte de rendimento, em busca de selecionar os melhores, em detrimento dos menos habilidosos, provocando exclusão.

Movida pelo ímpeto desenvolvimentista da época, a Lei 5692/71 (BRASIL, 1971) colocou em destaque a formação universitária e os cursos de profissionalização de nível médio e, fazendo isso, buscava, entre outros objetivos, garantir mão de obra necessária ao surto de desenvolvimento industrial no Brasil. Objetivando colocar a Educação Física a serviço da formação para o mundo do trabalho, o Decreto 69.450/71 a tornou a única disciplina escolar obrigatória nos três níveis de ensino, ficando claro que a política educacional da época, era balizada na teoria do Capital Humano e a Educação Física contribuía neste sentido, com o desenvolvimento da aptidão física e do tecnicismo esportivo, intervindo a favor de “[...] uma neutralidade em relação aos conflitos político-sociais ocorridos principalmente durante a ditadura militar” (SILVA, 2015, p. 84).

As fortes influências da tendência tecnicista sofridas pela educação aparecem na Lei 5.692, em 1971 para o ensino de 1º e 2º graus, pretendendo o desempenho técnico e físico do aluno. No âmbito escolar, a falta de especificidade do Decreto n. 69.450 de 1971 manteve a ênfase na aptidão física, porém a Educação Física passa a ser entendida como componente curricular obrigatório, tendo o planejamento de suas atividades subordinado à escola, de modo que contemplasse seu plano geral de trabalho e com ele se harmonizasse. Indicou, também, que a Educação Física, como componente curricular obrigatório, seria tratada como atividade, no ensino de 1º e 2º graus. Então, em termos de concepção de ensino, o Decreto nº 69.450/71

aponta para o campo da atividade, compreendendo-a como esporte e recreação no currículo escolar.

Já com a Lei. 6.251/75, o Governo Federal definiu os objetivos da Política Nacional de Educação Física e Desporto, a saber:

I - Aprimoramento da aptidão física da população; II - Elevação do nível dos desportos em todas as áreas; III - Implantação e intensificação da prática dos desportos de massa; IV - Elevação do nível técnico-desportivo das representações nacionais; V - Difusão dos desportos como forma de utilização do tempo de lazer. (BRASIL, 1975, s/p)

Nos dias atuais, baseando-nos em Soares (2009, p.173), entendemos que “[...] a educação física deve se desvincular dos rótulos tecnicistas indo além do saber fazer, possibilitando ao indivíduo saber pensar o que fazer, demonstrando assim que a área tem o que ensinar” e ainda, segundo Daolio:

Se, por um lado, existe um discurso dos professores que, em alguns momentos, é transformador e crítico, por outro lado, a lógica de sua prática ainda se mostra arraigada a determinados valores que poderiam ser considerados, precipitadamente, como superados. É dessa forma que a história da educação física no Brasil nos dá bases para entender como os professores reproduzem, no cotidiano, ideais e valores passados, como a higiene e a eugenia do final do século XIX, ou o militarismo nacionalista do Estado Novo, ou o modelo esportivo característico do [...] governo militar. (DAOLIO, 2006, p.43)

O que se pretende, pois, é romper com velhos dogmas, superar o conceito de dualidade entre corpo e mente, deixando de ser a Educação Física exclusivamente prática, ou entendida como mera defensora e executora de projetos mantenedores da saúde física e mental dos alunos. E, ainda, para que possa efetivamente tornar-se significativa no interior de um currículo, esta deve, para além da dimensão físico-motora, buscar também o desenvolvimento das dimensões intelectuais, sociais, culturais e políticas. Caso contrário, sempre ficará aquém de suas possibilidades, empobrecendo o ensino e, por consequência, a aprendizagem. É o que afirma Castellani Filho,

[...] a educação física tinha que romper a sua relação paradigmática com a aptidão física e tinha que se aproximar de uma outra relação paradigmática de natureza histórico-social. Então tinha que chamar para ela elementos presentes nas Ciências Humanas, nas Ciências Sociais, portanto na Sociologia, na Antropologia, na História, na Filosofia, e a partir daí orientar o processo de sua inserção na educação brasileira. (CASTELLANI FILHO, 2009, p. 188)

Até o início da década de 1980, a perspectiva acrítica dominava o cenário da Educação Física e a tônica era estudar o movimento humano, segundo abordagens desenvolvimentistas, psicomotricistas, recreacionistas, voltadas para a saúde, com valorização do aspecto motor e enaltecido por meio dos esportes e jogos sempre com características motoras e psicomotoras. A marca desenvolvimentista de um período tecnicista tinha como referência, segundo Daolio, (2010, p.15) que o “movimento é o objeto de estudo e aplicação da educação física”.

Neste período tecnicista, podemos identificar a forte influência do aspecto motor e da prática pela prática, assumindo a Educação Física o papel de entretenimento, de recreação e de socialização.

A constante busca por uma Educação Física que formasse indivíduos conscientes da sua realidade social direcionou a procura por novas alternativas metodológicas e,

Desde o final da década de 1970, com o processo frequentemente denominado de “redemocratização da sociedade brasileira”, inúmeros estudos passaram a questionar o papel que vinha sendo assumido pela Educação Física em nosso país, qual seja, o de educar os indivíduos em conformidade com as necessidades do modo capitalista de produção da existência humana. (REIS, 2013, p. 57)

A partir da década de 1980, ocorrem grandes e lentas transformações na Educação Física, quando sua comunidade científica, buscando legitimá-la como campo de conhecimento escolar e com o intuito de não a reduzir ao esporte, se apropria de outras manifestações corporais como: dança, ginástica, lutas, jogos e brincadeiras (PALMA; COSTA; PEREIRA, 2009, p. 5). Também, em meados da década de 1980 e início da década de 1990, ganha espaço uma perspectiva crítica, pela qual o indivíduo seria levado a pensar e dar sentido ao movimento realizado, daí o enfoque ao estudo do homem em movimento, com abordagens construtivistas, críticas e reflexivas.

Até meados da década de 1990, as aulas de Educação Física aconteciam no contraturno. Mas, ainda na mesma década, mais precisamente a partir da aprovação da LDBEN, Lei nº. 9394/96, as aulas de Educação Física Escolar foram deslocadas para o próprio turno, principalmente em instituições públicas de ensino, juntamente com as demais disciplinas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI/1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1997) propõem uma reorganização para a Educação Física, no que se refere ao currículo, trazendo a cultura corporal como seu objeto de estudo e de ensino. Como componente curricular da Educação Básica, a Educação Física começa a ser pensada de forma integrada, valorizando o corpo e a mente dos alunos. Segundo afirma Freire e Scaglia (2009, p.7), “a escola não pode se ater somente à cabeça da criança, mas ao corpo inteiro”. Percebe-se aqui uma educação que prima pelo desenvolvimento integral de seus alunos, uma intenção de educação integral.

De acordo com a análise dos autores, é possível inferir que, desde o final de 1980 e início de 1990, tem-se evidenciado um questionamento em torno do papel da Educação Física dentro da escola, diante de uma perspectiva crítica que se contrapõe à tradicional, essencialmente técnica, que valoriza os desportos em detrimento da formação global. Já se percebe uma intencionalidade de mudança na Educação Física. As discussões pedagógicas relacionadas a esta disciplina deve assumir uma perspectiva histórica e cultural, como defende Castellani Filho:

[...] é fundamental para a prática pedagógica da educação física o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal. É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas as atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas. (CASTELLANI FILHO, 2009, p.40)

Atualmente, podemos observar que a Educação Física tem se legitimado por parte de alunos, de professores e diretores, como espaço/tempo compensatório do desgaste e tensões provenientes da vida escolar.

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

Nesse sentido, a Educação Física, enquanto componente curricular, vem sendo requerida desde a tentativa de implantação dos mais diversos programas, projetos e atividades na escola, ou seja, a Educação Física Escolar tem sido componente indispensável nas tentativas de fazer modificações na função da escola a serviço de alguma intenção social maior, como por exemplo, a Copa do Mundo de

Futebol de 2014, as Olimpíadas e as Paraolimpíadas de 2016 e a possibilidade de implantação da educação integral/educação integrada e(m) tempo integral (BRASIL, 2009)²³.

Desde 1990, temos avançado muito na área da Educação Física, especialmente a partir do livro Metodologia do Ensino da Educação Física²⁴, o qual expõe, discute e aponta questões teórico-metodológicas da Educação Física e propõe uma sistematização de conteúdos. Ao reconhecer a cultura corporal como seu objeto de estudo e de ensino e, a partir dela, contextualizar e transmitir os conteúdos historicamente acumulados e socialmente transmitidos, reconhece-se, também, que “[...] sua presença na escola justifica-se por socializar um saber que não é transmitido pelas demais disciplinas, mas que se constitui como elemento essencial à formação humana e à leitura crítica da realidade” (REIS, 2013, p. 16-17).

Ao analisar o percurso histórico da Educação Física, observamos que esta sempre esteve a serviço da ideologia dominante e contribuiu para a construção da sociedade brasileira atual, ora priorizando a eugenia da raça, ora a formação de um corpo forte, robusto, saudável e obediente, ora a formação de um corpo atlético. A partir da década de 1980, os pesquisadores da área começaram a elaborar documentos com um referencial fundamentado nas teorias críticas, mais especificamente na pedagogia histórico-crítica “[...] uma teoria educacional alternativa de carácter contra-hegemônico”, como pontua Reis (2013, p. 40). Estas tendências críticas “[...] passaram a questionar o carácter alienante da educação física na escola, enfatizando os níveis, histórico, social e político tendo em vista a superação das desigualdades entre as classes sociais” (SILVA, 2015, p. 96-97).

É por este viés, que procuramos entender a constituição da materialidade corpórea, efetivada por meio das intensas relações mantidas entre o ser humano, a natureza e a sociedade, apoiadas, fundamentalmente, na categoria trabalho. Na perspectiva, portanto, da formação humana/da formação de indivíduos humanos, plenamente desenvolvidos e emancipados, os quais buscam a superação de classes.

²³ BRASIL. Ministério da Educação. Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília, 2009. Relatório produzido por um grupo de universidades públicas federais a pedido do MEC. (Os termos Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral serão tratados, no texto do estudo, como educação integral em tempo integral).

²⁴ O livro Metodologia do Ensino da Educação Física publicado em 1992, pela editora Cortez, foi escrito por um coletivo de autores, denominação esta, dada aos seis autores do livro: Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

De acordo com Gariglio (2001):

[...] os saberes não são neutros e sim construções sócio-históricas atravessados por ideologias e relações de poder; as disciplinas não são entidades estáticas, mas estão em constante processo de transformação, desde sua formação e durante toda a sua evolução, as escolas possuem autonomia relativa frente a pressões sócio-políticas impostas pela cultura. (GARIGLIO, 2001, p.69)

A Educação Física deve assumir o seu papel diante do contexto escolar, como disciplina essencial à formação humana, protagonizando o processo educativo e não mais como coadjuvante. Necessita-se entender o contexto capitalista e suas interferências nas políticas públicas educacionais, para, então, conseguir-se, de forma autônoma, organizar e conduzir as práticas educativas, buscando a leitura crítica da realidade no sentido da superação de classes.

Entende-se, então, que a Educação Física, além de garantir aos alunos o acesso às práticas da cultura corporal como danças, esportes, ginásticas, lutas, jogos e brincadeiras, ainda é a disciplina que, por meio de sua prática pedagógica, tem potencial para discutir, democratizar, diversificar e vivenciar a cultura corporal, superando a visão apenas biológica do ser humano, quando agrega as dimensões afetiva, cognitiva, corporal, ética, estética, política e sociocultural. É através da Educação Física que os alunos têm a oportunidade de discutir, analisar e avaliar ética e esteticamente as regras técnicas e táticas que envolvem o contexto de execução dessas práticas corporais, podendo criticamente apreciá-las, ressignificá-las e recriá-las.

A Educação Física, via estudo e ensino da cultura corporal, numa perspectiva metodológica histórico-crítica, propicia o desenvolvimento da autonomia e de princípios e valores democráticos, pois permite que se vivenciem diferentes práticas corporais, desmistificando preconceitos e discriminações, diante das manifestações e expressões dos diferentes grupos étnicos e sociais, pois, “[...] o paradigma da cultura corporal sugere a prática pedagógica comprometida com a transformação social” (PAES NETO, 2013, p. 90).

É possível, ainda, compreender que a prática de atividades corporais e que o lazer e a disponibilidade de espaços públicos para atividades lúdicas e esportivas não são privilégios, mas sim necessidades básicas e, por isso, direitos dos cidadãos. Acreditamos que, por meio do ensino sistematizado das atividades da cultura corporal, que é conteúdo de estudo e ensino da Educação Física, poderemos

desenvolver nos alunos suas potencialidades artísticas, científicas, cognitivas e corporais, promovendo, ainda, uma consciência crítica da realidade social visando a sua transformação.

4.2 A Educação Física e as Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino do Paraná (DCOEB/PR)

As Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino do Paraná (DCOEB/PR) são documentos norteadores do currículo publicados oficialmente pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED). Eles são frutos sistemáticos de um processo de construção e elaboração, que passou por várias etapas no período que compreende os anos de 2003-2007, e se justificou pois:

A descontinuidade das propostas educacionais ocasionadas pelas frequentes alterações de políticas de educação, devido às mudanças de governo no Estado, provocou um momento de reflexão e reformulação das orientações curriculares. Um outro fator que justifica a ocorrência da reformulação é um diagnóstico obtido a partir da análise das propostas curriculares das escolas públicas do Paraná, realizados pela Superintendência da Educação da SEED. Essas análises revelaram uma inexistência de definição clara das propostas pedagógicas da própria Secretaria de Estado da Educação. Verificou-se que alguns encaminhamentos feitos até 2002, eram contrários ao, então vigente, Currículo Básico, implantado no ano de 1990 (MOYA, 2008, p. 46).

Este processo de construção e elaboração das DCOEB/PR²⁵ conforme Moya (2008) foi promovido pela SEED do Estado do Paraná, que desenvolveu discussões coletivas entre os professores, funcionários, diretores e equipe pedagógica das escolas da Rede Estadual de Ensino, em reuniões, cursos, encontros, seminários, simpósios e semanas de estudos pedagógicos, além de leituras críticas de especialistas nas diversas disciplinas da matriz curricular e em história da educação.

Estes eventos para elaboração das DCOEB/PR iniciaram-se na primeira gestão do governador Roberto Requião (2003-2006) e tiveram sua publicação, em caráter oficial, durante seu segundo mandato (2007-2010), sendo que, neste mesmo

²⁵ Para melhor entendimento deste processo de construção e elaboração das DCE consultar a dissertação de mestrado, a qual descreve e explica todo o processo: MOYA, Leisi Fernanda. **O Ensino da Educação Física no Ensino Médio: Aproximações sobre a Atuação dos Profissionais da Área em Escolas Estaduais de Londrina**, 2008. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

período, vigoravam, nacionalmente, os PCN, que são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal, as quais orientavam e ainda orientam a educação em nível nacional²⁶.

A elaboração destes documentos, com a participação coletiva dos professores, foi fomentada/incentivada, pois havia um entendimento daquele governo de que as políticas educacionais, estabelecidas no final da década de 1990 com o governo estadual de Jayme Lerner, haviam negligenciado a formação específica do professor e esvaziado as disciplinas de seus conteúdos de ensino. Pois,

Esvaziar o currículo escolar de conhecimento sistematizado e valorizar os saberes advindos da experiência imediata como centro do processo educativo é um meio que vem sendo usado para comprometer a formação das crianças e adolescentes da classe trabalhadora, mantendo-os na condição de subalternidade (REIS, 2013, p. 42).

Porém, apesar do grande esforço em promover uma construção coletiva e democrática com a participação dos profissionais da educação neste processo de elaboração das DCOEB/PR, alguns fatores interferiram:

[...] o tamanho do coletivo envolvido nas discussões, a distância geográfica existente entre os participantes, as diferenças de domínio de conhecimento por parte dos profissionais, a não articulação de estratégias que garantissem o atendimento às especificidades da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, as trocas das pessoas que compuseram a equipe de coordenação e os custos operacionais (HIDALGO; MELLO; SAPELLI, 2010, p. 31).

Cada disciplina da Educação Básica²⁷ tem sua DCOEB/PR própria, porém todas têm a mesma estrutura. Portanto, cada DCOEB/PR disciplinar é composta por dois textos. O primeiro é um texto comum a todas as disciplinas, o qual trata:

[...] sobre a Educação Básica, inicia com uma breve discussão sobre as formas históricas de organização curricular, seguida da

²⁶ A Constituição Federal de 1988 prevê a necessidade de elaboração de uma Base Nacional Comum. Desde então, outros documentos reforçam e justificam tal elaboração, como a LDBEN, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Conferência Nacional de Educação (CONAE) e PNE. O objetivo da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) é a produção de uma referência de currículo que ofereça subsídios para a formulação e a reformulação das propostas curriculares dos sistemas de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

²⁷ Cf. PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes curriculares da educação básica: disciplina de educação física**. Curitiba, 2008. (p. 24) Arte, Biologia, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia.

concepção de currículo proposta nestas diretrizes para a Rede Pública Estadual, justificada e fundamentada pelos conceitos de conhecimento, conteúdos escolares, interdisciplinaridade, contextualização e avaliação (PARANÁ, 2008, p. 08).

Já o segundo trata sobre cada disciplina curricular em particular, abordando “um breve histórico sobre a constituição da disciplina como campo de conhecimento”, e, também, “apresenta os fundamentos teóricos metodológicos e os conteúdos estruturantes” e, ainda, anexa ao documento, uma relação de conteúdos considerados básicos.

4.2.1 A Educação Básica nas Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino do Paraná (DCOEB/PR)

Cumpre-nos, neste momento, explicitar as concepções gerais abordadas no texto introdutório e comum das DCOEB/PR, pois toda disciplina da matriz curricular do ensino regular da rede estadual do Estado do Paraná, possui uma diretriz curricular própria. Todas, entretanto, iniciam com um texto introdutório e comum, o qual aborda e justifica sua opção teórica pelas Teorias Críticas da Educação, com enfoque no materialismo histórico-dialético, que de acordo com Moya (2008, p. 68):

As Diretrizes Curriculares utilizam como referência a Teoria Crítica de Educação da mesma maneira que o Currículo Básico do Paraná (1990) já utilizavam, pautando-se no materialismo histórico-dialético. No caso da disciplina de Educação Física, em que a cultura corporal é apontada como objeto de ensino, é ressaltado a importância de se relacionar o movimento humano historicamente construído ao cotidiano escolar em toda sua diversidade cultural, política, econômica e social. Diante disso, as DCE apontam a abordagem metodológica denominada crítico-superadora como sendo a mais indicada para atingir os objetivos traçados por ela (MOYA, 2008, p. 68).

É importante ressaltar que esta abordagem teórica metodológica adotada pela DCOEB/PR da disciplina de Educação Física evidencia um aspecto de ruptura com o pensamento pedagógico hegemônico, pois além de possibilitar a reflexão sobre a emancipação humana, ainda “[...] faz uma reflexão articulando os conteúdos organizados no currículo escolar, com a prática social” (DUARTE, 2013, p. 92). Então,

[...] a abordagem Crítico-Superadora fundamenta o seu discurso na igualdade social e no contexto de sua prática, a partir de uma leitura crítica e superadora da realidade, tendo a cultura corporal como elemento central da ação (DUARTE, 2013, p. 92).

As DCOEB/PR sugerem a abordagem dos conteúdos ministrados nas escolas, por meio das disciplinas curriculares, os quais, sob uma perspectiva histórico-crítica, “[...] devem ser tratados, na escola, de modo contextualizado, estabelecendo-se, entre eles, relações interdisciplinares e colocando sob suspeita tanto a rigidez com que tradicionalmente se apresentam quanto o estatuto de verdade atemporal dado a eles” (PARANÁ, 2008, p. 08).

As DCOEB/PR contemplam, ainda, o currículo, alegando que o mesmo não pode ser minimamente entendido como um simples documento impresso, não sendo possível desprezar,

[...] seu caráter político, sua condição de elemento que pressupõe um projeto de futuro para a sociedade que o produz. Faz-se necessária, então, uma análise mais ampla e crítica, ancorada na ideia de que, nesse documento, está impresso o resultado de embates políticos que produzem um projeto pedagógico vinculado a um projeto social (PARANÁ, 2008, p. 16).

Portanto, o currículo se configura em meio a estes embates, permeado de uma concepção de política educacional, que, de forma contraditória, induz à formação humana, porém, desvinculada de uma consciência crítica, escamoteando a manutenção das relações hegemônicas, as quais acirram a exclusão social e legitimam os interesses das classes dominantes.

Nestas DCOEB/PR, preconiza-se “O currículo como configurador da prática, produto de ampla discussão entre os sujeitos da educação, fundamentado nas teorias críticas e com organização disciplinar [...]” (PARANÁ, 2008, p. 19), para que, alicerçado nesta perspectiva, seja possível propiciar ao aluno da Educação Básica “[...] a formação necessária para o enfrentamento com vistas à transformação da realidade social, econômica e política de seu tempo” (PARANÁ, 2008, p. 20), defendendo um currículo dinâmico e processual, baseado nas dimensões científica, artística e filosófica do conhecimento e enfatizando:

[...] a importância dos conteúdos disciplinares e do professor como autor de seu plano de ensino, contrapondo-se, assim, aos modelos de organização curricular que vigoraram na década de 1990, os quais esvaziaram os conteúdos disciplinares para dar destaque aos chamados temas transversais (PARANÁ, 2008, p. 24).

Na abordagem destas DCOEB/PR, “[...] o conhecimento que identifica uma ciência e uma disciplina escolar é histórico, não é estanque” e concebe

[...] que, além de seus conteúdos “mais estáveis”, as disciplinas escolares incorporam e atualizam conteúdos decorrentes do movimento das relações de produção e dominação que determinam relações sociais, geram pesquisas científicas e trazem para o debate questões políticas e filosóficas emergentes (PARANÁ, 2008, p. 26).

Optou-se, nestas DCOEB/PR, por um currículo organizado por disciplinas e campos do conhecimento, os quais são consubstanciados “[...] pelos respectivos conteúdos estruturantes²⁸ e por seus quadros teóricos conceituais” (PARANÁ, 2008, p. 27), numa perspectiva dialógica, interdisciplinar e contextualizada. Entende-se, neste documento, que estabelecer relações interdisciplinares vai além de uma readequação metodológica curricular, pois: “A interdisciplinaridade é uma questão epistemológica e está na abordagem teórica e conceitual dada ao conteúdo em estudo, concretizando-se na articulação das disciplinas cujos conceitos, teorias e práticas enriquecem a compreensão desse conteúdo” (PARANÁ, 2008, p. 27).

O conceito de contextualização que fundamenta as DCOEB/PR é aquele pautado nas teorias críticas, pelas quais a contextualização sócio-histórica dos conhecimentos, dos conteúdos,

[...] propicia a formação de sujeitos históricos – alunos e professores – que, ao se apropriarem do conhecimento, compreendem que as estruturas sociais são históricas, contraditórias e abertas. É na abordagem dos conteúdos e na escolha dos métodos de ensino advindo das disciplinas curriculares que as inconsistências e as contradições presentes nas estruturas sociais são compreendidas. Essa compreensão se dá num processo de luta política em que estes sujeitos constroem sentidos múltiplos em relação a um objeto, a um acontecimento, a um significado ou a um fenômeno. Assim, podem fazer escolhas e agir em favor de mudanças nas estruturas sociais (PARANÁ, 2008, p. 30).

A concepção de avaliação do processo ensino-aprendizagem defendida nas DCOEB/PR vai além da simples constatação de que o aluno aprendeu ou não, mas aquela entendida como diagnóstica, investigativa, assumindo, “[...] uma dimensão formadora, uma vez que o fim desse processo é a aprendizagem, ou a verificação

²⁸ Para esclarecimentos sobre o conceito de conteúdos estruturantes, ver: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes curriculares da educação básica: disciplina de educação física**. Curitiba, 2008. (p. 25)

dela, mas também permitir que haja uma reflexão sobre a ação da prática pedagógica” (PARANÁ, 2008, p. 31).

Acreditamos que este texto introdutório e comum para todas as disciplinas da matriz curricular do ensino regular da rede estadual do Estado do Paraná seja de suma importância, pois possibilita uma melhor compreensão da composição da materialidade corpórea, produzida pela relação constituída entre o ser humano, a natureza e o trabalho.

4.2.2 Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino do Paraná da disciplina de Educação Física

O segundo texto que compõe o documento Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Educação Física aborda a dimensão histórica da Educação Física, os fundamentos teórico-metodológicos, os conteúdos estruturantes, os encaminhamentos metodológicos e, por fim, a avaliação de forma mais específica.

Apesar de o documento trazer uma análise sobre a dimensão histórica da Educação Física, mesmo que de forma breve, esta é bastante elucidativa sobre como, historicamente, a disciplina se constituiu como componente curricular na história da educação no Brasil. A referida análise vale-se de personagens, leis, documentos e tendências pedagógicas, que influenciaram e embasaram a concepção de Educação Física, apontando os avanços e os retrocessos sofridos.

Não nos aprofundaremos nesta questão histórica, pois esta já foi relatada/discutida anteriormente neste relatório de pesquisa. Vale ressaltar, no entanto, que, nesta DCOEB/PR, entende-se que, para que os alunos tenham uma formação crítica, é necessário garantir-lhes o acesso ao conhecimento, historicamente produzido pela humanidade, e, portanto:

[...] partindo de seu objeto de estudo e de ensino, Cultura Corporal, a Educação Física se insere neste projeto ao garantir o acesso ao conhecimento e à reflexão crítica das inúmeras manifestações ou práticas corporais historicamente produzidas pela humanidade, na busca de contribuir com um ideal mais amplo de formação de um ser humano crítico e reflexivo, reconhecendo-se como sujeito, que é produto, mas também agente histórico, político, social e cultural (PARANÁ, 2008, p. 49).

A Educação Física deve ser compreendida sob um contexto mais amplo, não podendo ser apêndice, muito menos ser subordinada às demais disciplinas da matriz

curricular e/ou hierarquicamente inferiorizada, pois, “[...] é parte do projeto geral de escolarização e, como tal, deve estar articulada ao projeto político-pedagógico, pois tem seu objeto de estudo e ensino próprios, e trata de conhecimentos relevantes na escola” (PARANÁ, 2008, p. 50).

O que se almeja é formar nos alunos “[...] a atitude crítica perante a Cultura Corporal, exigindo domínio do conhecimento e a possibilidade de sua construção a partir da escola”, portanto, procura-se, por meio dos fundamentos teórico-metodológicos dados às aulas, favorecer “[...] o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, relacionando-o às práticas corporais, ao contexto histórico, político, econômico e social” (PARANÁ, 2008, p. 50-51).

A partir deste entendimento é que a DCOEB/PR aponta

[...] a Cultura Corporal como objeto de estudo e ensino da Educação Física, evidenciando a relação estreita entre a formação histórica do ser humano por meio do trabalho e as práticas corporais decorrentes. A ação pedagógica da Educação Física deve estimular a reflexão sobre o acervo de formas e representações do mundo que o ser humano tem produzido, exteriorizadas pela expressão corporal em jogos e brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes (PARANÁ, 2008, p. 53).

A DCOEB/PR da Educação Física se diferencia das outras diretrizes disciplinares, ao apresentar os elementos articuladores dos conteúdos estruturantes, que não devem ser entendidos como conteúdos paralelos ou temas transversais, mas que facilitam “[...] integrar e interligar as práticas corporais de forma mais reflexiva e contextualizada” (PARANÁ, 2008, p. 53), ampliando a compreensão das práticas corporais, sendo eles:

Cultura Corporal e Corpo; Cultura Corporal e Ludicidade; Cultura Corporal e Saúde; Cultura Corporal e Mundo do Trabalho; Cultura Corporal e Desportivização; Cultura Corporal – Técnica e Tática; Cultura Corporal e Lazer; Cultura Corporal e Diversidade; Cultura Corporal e Mídia (PARANÁ, 2008, p. 53).

Cada elemento articulador citado no excerto pode ser trabalhado de forma a contribuir para uma melhor compreensão das práticas corporais ou cultura corporal.

O elemento articulador **cultura corporal e corpo**, além da possibilidade de discussão sobre o referencial de beleza e saúde sobre o corpo utilizado como ferramenta produtiva ou objeto de consumo, permite, ainda,

[...] a reflexão crítica sobre as diferentes visões constituídas ao longo da história da humanidade em relação ao corpo que favoreceram a dicotomia corpo-mente e sua repercussão no interior das aulas de Educação Física, nas práticas corporais (PARANÁ, 2008, p. 54).

Por intermédio do elemento articulador, **cultura corporal e ludicidade**, o educando,

[...] torna-se capaz de estabelecer conexões entre o imaginário e o real, e de refletir sobre os papéis assumidos nas relações em grupo. Reconhece e valoriza, também, as formas particulares que os brinquedos e as brincadeiras tomam em distintos contextos e diferentes momentos históricos, nas variadas comunidades e grupos sociais (PARANÁ, 2008, p. 54-55).

Contrariando o consenso capitalista de que a saúde depende exclusivamente de atitudes e ações individuais, o elemento articulador **cultura corporal e saúde** discute que os cuidados com a saúde devem ser “[...] compreendidos no contexto das relações sociais, por meio de práticas e análises críticas dos discursos a ela relativos” (PARANÁ, 2008, p. 56).

Pelo elemento articulador **cultura corporal e mundo do trabalho**, o professor poderá contrapor “[...] as consequências da profissionalização e o assalariamento de diversos atletas, vinculados às diferentes práticas corporais” (PARANÁ, 2008, p. 57).

O elemento articulador **cultura corporal e desportivização** possibilita discutir as contradições existentes no processo de padronização das práticas corporais,

[...] visto que no ensino de Educação Física é preciso compreender o processo pelo qual uma prática corporal é institucionalizada internacionalmente com regras próprias e uma estrutura competitiva e comercial (PARANÁ, 2008, p. 58).

Bem como compreender em que condições as práticas corporais “tornaram-se esporte institucionalizado e quais os impactos desta transformação” (PARANÁ, 2008, p. 58).

Já, através do elemento articulador **cultura corporal – técnica e tática** é possível discutir a importância da técnica e da tática, pois estão presentes nas diversas práticas corporais, especialmente nos esportes institucionalizados. Entretanto, deve-se avançar nas discussões, superando as velhas concepções sobre o corpo, que insistem no dualismo corpo-mente, e, pelas quais, o

desenvolvimento das habilidades físicas, destrezas motoras e o condicionamento físico são os principais objetivos.

A **cultura corporal e lazer** possibilita aos alunos perceberem “[...] as diferentes formas de lazer em distintos grupos sociais, em suas vidas, na vida das famílias, das comunidades culturais, e a maneira como cada um deseja e consegue ocupar seu tempo disponível” (PARANÁ, 2008, p. 59). Este elemento articulador se faz essencial também, para compreendermos como se dá, quais as razões que fazem as atividades físicas se tornarem impreteríveis nos projetos de ampliação do tempo escolar, porque

[...] o período em que o aluno permanece na escola, cursando o ensino regular, não se caracteriza como lazer, mas como um tempo de obrigação. Não obstante, a escola pode proporcionar experiências no âmbito do lazer para seus alunos, mas no contraturno, quando ele tem autonomia para decidir sobre a atividade que pretende realizar (PARANÁ, 2008, p. 59).

Portanto, trabalhar este elemento articulador fomenta nos alunos uma apropriação crítica e criativa do seu tempo livre. Porém, o enfoque desta citação nos leva a uma conclusão não muito promissora, já que, de certa forma, evidencia que cursar o ensino regular não seja um aspecto prazeroso para o aluno, porém, por outro lado, nos faz pensar com urgência na questão metodológica das disciplinas curriculares do turno regular, e, ainda, nos induz a outra indagação: Por que os alunos podem optar pelas atividades que querem realizar apenas no contraturno? Seria este um aspecto a ser levado em consideração no planejamento e na estrutura/composição da matriz curricular por uma escola que pretende uma educação integral em tempo integral?

Através da **cultura corporal e diversidade** é possível “[...] o reconhecimento e a ampliação da diversidade nas relações sociais”, permitindo diferenciar inclusão de assistencialismo, “[...] valorizar as práticas corporais de cada segmento social e cultural [...]”, como também, “[...] uma conscientização das diferenças existentes entre as pessoas, tendo o respeito e o convívio social como pressuposto básico de convivência” (PARANÁ, 2008, p. 60-61).

E, por fim, o elemento articulador que “[...] deve propiciar a discussão das práticas corporais transformadas em espetáculo e, como objeto de consumo, diariamente exibido nos meios de comunicação para promover e divulgar produtos”

(PARANÁ, 2008, p. 61) é a **cultura corporal e mídia**. Este também facilita aos alunos refletir sobre:

[...] a supervalorização de modismo, estética, beleza, saúde, consumo; os extremos sobre a questão salarial dos atletas; os extremos de padrões de vida dos atletas; o preconceito e a exclusão; a ética que permeia os esportes de alto nível, entre outros aspectos que são ditados pela mídia (PARANÁ, 2008, p. 62).

A mídia, numa tentativa de compensar os males causados, consolidados e reproduzidos pela sociedade capitalista, veicula um discurso que enaltece e incentiva as práticas esportivas, atividades físicas e de lazer, prometendo, com isso, instituir uma geração mais saudável.

O fortalecimento de entidades como o CONFEF e suas regionais, o desenvolvimento de projetos e programas nacionais, o incentivo à atuação do Terceiro Setor, e o fomento à produção de ciência e tecnologia na área esportiva e de atividade física são estratégicos para os propósitos de circulação de ideias, mercadorias, enfim, de reprodução do sócio-metabolismo do capital.

4.2.2.1 Conteúdos Estruturantes da Educação Física segundo as DCOEB/PR

Os cinco Conteúdos Estruturantes da Educação Física, abordados nas DCOEB/PR, passarão a ser tratados, entendendo-se por Conteúdos Estruturantes:

[...] conhecimentos de grande amplitude, conceitos ou práticas que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para compreender seu objeto de estudo/ensino. Constituem-se historicamente e são legitimados nas relações sociais (PARANÁ, 2008, p. 62).

Os cinco Conteúdos Estruturantes da Educação Física são: Esporte, Jogos e brincadeiras, Ginástica, Lutas e Dança. Todos devem ser abordados numa perspectiva reflexiva, vivenciando essas manifestações corporais de forma crítica e consciente, fundamentando relações com a sociedade atual, indo além do desenvolvimento das capacidades e potencialidades físicas, pois estes conteúdos permitem a humanização, uma vez que: “São conteúdos tratados com critérios, considerando a gênese, o desenvolvimento, a atribuição de sentidos às atividades corporais, ao longo do percurso histórico da humanidade” (REIS, 2013, p.7). Portanto, através dos conteúdos da Educação Física, é possível desenvolver “[...]”

conceitos, categorias e explicações científicas reconhecendo a estrutura e a gênese da cultura corporal, bem como condições para construí-la a partir da escola” (PARANÁ, 2008, p. 70).

O ensino do conteúdo Estruturante **Esporte** deve proporcionar ao aluno,

[...] uma leitura de sua complexidade social, histórica e política. Busca-se um entendimento crítico das manifestações esportivas, as quais devem ser tratadas de forma ampla, isto é, desde sua condição técnica, tática, seus elementos básicos, até o sentido da competição esportiva, a expressão social e histórica e seu significado cultural como fenômeno de massa (PARANÁ, 2008, p. 64).

Ao ensinarmos o Conteúdo Estruturante **Jogos e brincadeiras** aos alunos, possibilitamos a ampliação da percepção e interpretação da realidade, a flexibilização das regras e da organização coletiva, além de intensificar a curiosidade e o interesse dos mesmos nas diferentes atividades.

Por intermédio do ensino do Conteúdo Estruturante **Ginástica**, oferecemos aos alunos condições “[...] de reconhecer as possibilidades de seu corpo” (PARANÁ, 2008, p. 67), e que

[...] tenham subsídios para questionar os padrões estéticos, a busca exacerbada pelo culto ao corpo e aos exercícios físicos, bem como os modismos que atualmente se fazem presentes nas diversas práticas corporais, inclusive na ginástica (PARANÁ, 2008, p. 67).

Ao ensinar o Conteúdo Estruturante **Lutas**, “[...] deve-se valorizar conhecimentos que permitam identificar valores culturais, conforme o tempo e o lugar onde as *lutas* foram ou são praticadas” e, se faz necessário, também, explicar aos alunos “[...] as suas funções, inclusive apresentando as transformações pelas quais passaram ao longo dos anos” (PARANÁ, 2008, p. 68-69 – grifo do autor). Este conteúdo revela sua importância ao,

[...] propiciar, além do trabalho corporal, a aquisição de valores e princípios essenciais para a formação do ser humano, como, por exemplo: cooperação, solidariedade, o autocontrole emocional, o entendimento da filosofia que geralmente acompanha sua prática e, acima de tudo, o respeito pelo outro, pois sem ele a atividade não se realizará (PARANÁ, 2008, p. 69).

O Conteúdo Estruturante **Dança** é uma experiência corporal riquíssima, pois possibilita a superação dos limites e das diferenças corporais. Através da dança é possível a valorização da cultura nacional e regional, a criação e recriação

coreográfica, como também a expressão livre dos movimentos, além de problematizar a questão da erotização exacerbada do corpo tornando-o produto de consumo. A dança, no espaço escolar, é de suma importância “[...] para refletirmos criticamente sobre a realidade que nos cerca, contrapondo-se ao senso comum” (PARANÁ, 2008, p. 72).

A Educação Física, tendo seu objeto de estudo e de ensino a Cultura Corporal, oportuniza aos alunos o desenvolvimento de suas potencialidades de forma democrática, visando ao seu aprimoramento como seres humanos, pautado por uma dimensão histórica, cultural, social e política. Portanto, por meio dos conteúdos estruturantes da Educação Física, é possível a compreensão dos valores culturais e sociais, historicamente constituídos, viabilizando a reflexão e possibilitando a inserção crítica do aluno no mundo, levando em consideração sua realidade. Neste sentido, as aulas de Educação Física se tornam espaços de resistência, de transformação e de superação de manifestações discriminatórias e subalternas e, sobretudo, se tornam espaços de construção de conhecimento e de formação humana.

O encaminhamento metodológico proposto nesta diretriz para as aulas de Educação Física na Educação Básica considera os conhecimentos prévios que os alunos têm sobre o conteúdo que será ministrado, para, na sequência, levantar alguns questionamentos, os quais devem ser instigantes e, ao mesmo tempo, pôr em xeque os conhecimentos iniciais. A partir desse momento, o professor deverá apresentar, de diversos meios e utilizando vários instrumentos, o conteúdo sistematizado aos alunos, para que estes possam se apropriar de conhecimentos e reelaborá-los, ampliando sua compreensão sobre as manifestações corporais historicamente produzidas pela humanidade e suas implicações na atualidade. Após este momento de práxis dos conteúdos, os alunos devem demonstrar que superaram os conhecimentos iniciais, sendo possível “[...] a efetivação de um diálogo que permite ao aluno avaliar o processo de ensino/aprendizagem, transformando-se intelectual e qualitativamente em relação à prática realizada” (PARANÁ, 2008, p. 73).

A avaliação proposta para a Educação Física nesta diretriz deve ir além da seleção, classificação e verificação quantitativa do desenvolvimento da aptidão física, dos gestos técnicos e das destrezas motoras dos alunos, pois este modelo de avaliação é insuficiente e incoerente com as concepções e com o referencial teórico,

adotados pelas DCOEB/PR. Devemos compreender que a avaliação “[...] deve estar vinculada ao projeto político-pedagógico da escola, de acordo com os objetivos e a metodologia adotada pelo corpo docente” (PARANÁ, 2008, p. 77). Esta, também, deve “[...] estar relacionada aos encaminhamentos metodológicos, constituindo-se na forma de resgatar as experiências e sistematizações realizadas durante o processo de aprendizagem” (PARANÁ, 2008, p. 77). Ainda é preciso, “[...] estar a serviço da aprendizagem de todos os alunos, de modo que permeie o conjunto das ações pedagógicas e não seja um elemento externo a esse processo” (PARANÁ, 2008, p. 77).

A avaliação, então, deve ser utilizada pelo professor como referência para redimensionar sua ação pedagógica e como critério contínuo, permanente e cumulativo, utilizado no processo ensino/aprendizagem com a finalidade de demonstrar a apreensão dos conhecimentos pelos seus alunos.

Enfim, considerando que a função social da Educação Física, tratada nesta diretriz, é contribuir para que os alunos “[...] se tornem sujeitos capazes de reconhecer o próprio corpo, adquirir uma expressividade corporal consciente e refletir criticamente sobre as práticas corporais” (PARANÁ, 2008, p. 72), é possível afirmar que a Cultura Corporal, que é o objeto de ensino e estudo da Educação Física, por meio dos conteúdos estruturantes, seja capaz de contribuir para a formação de

[...] sujeitos que construam sentidos para o mundo, que compreendam criticamente o contexto social e histórico de que são frutos e que, pelo acesso ao conhecimento, sejam capazes de uma inserção cidadã e transformadora na sociedade (PARANÁ, 2008, p. 31).

O desenvolvimento de um ensino sistematizado da Educação Física, por intermédio do seu objeto de estudo e ensino, a Cultura Corporal representada pela dança, pelo esporte, pela ginástica, pelos jogos e brincadeiras e pela luta, sob o enfoque de uma prática pedagógica, na perspectiva materialista histórica, possibilita a análise da realidade social, cultural e política na qual os alunos estão inseridos. Neste sentido, a Educação Física deve agregar e contribuir para o desenvolvimento do potencial humano, objetivando sua formação integral e a formação da consciência crítica, que propõe uma transformação social, tendo em vista a emancipação humana. Esta proposta de Educação Física, enquanto área de

conhecimento, orientada pelas DCOEB/PR, considera outros fatores para além do desempenho físico, apontando para uma Educação Integral.

Frente a definição do que entendemos ser a contribuição da disciplina de Educação Física no contexto de uma educação de qualidade visando a emancipação humana, procuraremos neste próximo tópico identificar como as práticas corporais são abordadas no Macrocampo Esporte e Lazer do PME, analisando sua relação com a Educação Física, visto que as atividades desenvolvidas no Macrocampo Esporte e Lazer do PME tem uma relação direta com a disciplina de Educação Física.

4.3 O Macrocampo Esporte e Lazer do PME: concepção e aproximação com a disciplina de Educação Física

Neste tópico, analisaremos o Macrocampo Esporte e Lazer do PME e discutiremos sua relação com a disciplina de EDF do ensino regular da educação básica da rede pública estadual do Paraná.

As atividades formativas ofertadas pelo PME são organizadas em macrocampos. Vale destacar, que dentre os macrocampos ofertados, o Macrocampo Esporte e Lazer é um macrocampo que desde o início do PME apresentou-se como uma opção. Este macrocampo agrega as atividades esportivas, ginásticas, recreativas e de lutas. Podemos, então, perceber sua relação com a disciplina de Educação Física, uma vez que as atividades desenvolvidas no Macrocampo Esporte e Lazer do PME e os conteúdos ministrados na disciplina de Educação Física englobam as mesmas manifestações corporais.

É perceptível, tanto nas aulas de Educação Física, quanto nas atividades do PME, a soberania do esporte frente a outras práticas corporais. O PME dentre os seus macrocampos dedica um especificamente para o Esporte e Lazer, herança esta, adquirida desde os anos da ditadura militar quando a Educação Física no Brasil foi entendida, confundida e reduzida ao esporte.

Desde meados da década de 1980 e início da década de 1990 os intelectuais da área disseminam esforços e estudos no sentido de superar tal conceito. Porém, sabemos que esta mudança de conceito demanda tempo, além de muita energia e luta, pois a Educação Física abordada pelo viés da Cultura Corporal na perspectiva da teoria crítico-superadora contesta o consenso hegemônico de soberania do modo

de produção capitalista, contrariando neste sentido os interesses da classe dominante.

O Plano de Governo Lula Presidente: programa de governo 2007-2010 apresenta nove metas a serem desenvolvidas na educação, sendo que uma delas faz referência ao Esporte e Lazer, à expansão progressiva do atendimento integral e aos programas:

Expandir progressivamente o atendimento integral à criança e ao jovem, por meio da articulação entre a União, estados, municípios e comunidade, integrando políticas, programas e equipamentos, que **façam da escola um pólo** educacional, cultural, **de esporte e lazer** (SILVA, 2006, p. 16 – grifos nosso).

Na citação acima, podemos perceber que o desenvolvimento do PME se encaixa perfeitamente nesta meta e mais especificamente o desenvolvimento das atividades do Macrocampo Esporte e Lazer. Portanto, esta meta se torna significativamente importante,

[...] por fazer considerações em torno da ressignificação da instituição escolar como espaço de lazer e esporte, aspectos que fundamentam a política pública brasileira de educação integral desenvolvida por este governo (PIO, 2015, p. 55).

Também a Portaria Normativa Interministerial N^o- 17/2007 do PME deixa claro em seu Artigo 1^o, Parágrafo Único que,

O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de **ações sócio-educativas no contraturno escolar**, incluindo os campos da educação, artes, cultura, **esporte, lazer**, mobilizando-os para a **melhoria do desempenho educacional**, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania [...] (BRASIL, 2007, P. 2 – grifos nosso)

No entanto, apesar de este artigo da portaria deixar claro a relevância do Macrocampo Esporte e Lazer,

[...] não se amplia esse debate e a referência que se faz é muito próxima do discurso “da prática do esporte que garante a cidadania”. A garantia do direito ao Esporte e ao Lazer pode ser um aspecto de emancipação política, mas não representa elementos de emancipação humana (PAES NETO, 2013, p. 143 – grifo do autor).

Ao longo do texto, vamos discutir qual conceito de Esporte e Lazer está impresso nos documentos do PME e qual objetivo se tem com o Macrocampo Esporte e Lazer. Lembramos que a escolha por atividades deste macrocampo é opcional, diferentemente do macrocampo Acompanhamento Pedagógico que é obrigatório.

Os documentos, intitulados Manual Operacional de 2010 a 2014, trazem as ementas dos macrocampos e atividades. A ementa do Macrocampo Esporte e Lazer apresentada nos anos de 2010 e 2011 é a mesma, mas, a partir de 2012, ela é reformulada e neste momento menciona que as atividades deste macrocampo devem ter a perspectiva do desenvolvimento integral do aluno:

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

São 23 as atividades que compõe o Macrocampo Esporte e Lazer sendo elas:

Atletismo, Badminton, Basquete de Rua, Basquete, Corrida de Orientação, Esporte da Escola/Atletismo e Múltiplas Vivências Esportivas (basquete, futebol, futsal, handebol, voleibol e xadrez), Futebol, Futsal, Ginástica Rítmica, Handebol, Judô, Karatê, Luta Olímpica, Natação, Recreação e Lazer/Brinquedoteca, Taekwondo, Tênis de Campo, Tênis de Mesa, Voleibol, Vôlei de Praia, Xadrez Tradicional, Xadrez Virtual, Yoga/Meditação (BRASIL, 2014, p. 7)

Para melhor visualizarmos a predominância do Esporte iremos distribuir estas atividades do Macrocampo Esporte e Lazer de acordo com as DCOEB/PR, elencando-as como conteúdos estruturantes. Como segue abaixo:

1. DANÇA (00 atividades): não apresenta nenhuma atividade referente a este conteúdo, pois as atividades de dança fazem parte do Macrocampo Cultura e Arte. Porém, observamos que muitas vezes é o professor graduado em Educação Física que ministra estas atividades.
2. ESPORTE (14 atividades): Atletismo, Badminton, Basquete de Rua, Basquete, Corrida de Orientação, Esporte da Escola/Atletismo e Múltiplas Vivências Esportivas, Futebol, Futsal, Handebol, Natação, Tênis de Campo, Tênis de Mesa, Voleibol, Vôlei de Praia.

3. GINÁSTICA (02 atividades): Ginástica Rítmica e Yoga/Meditação.
4. JOGOS e BRINCADEIRAS (03 atividades): Recreação e Lazer/Briquedoteca, Xadrez Tradicional e Xadrez Virtual.
5. LUTAS (04 atividades): Judô, Karatê, Luta Olímpica e Taekwondo.

Observamos, também, que a Capoeira, embora conste como uma luta na DCOEB/PR, esta faz parte do Macrocampo Cultura e Arte, seguindo a mesma recomendação das atividades de dança, quanto ao professor que ministra tal atividade.

Verificamos, então, que, das 23 atividades ofertadas pelo Macrocampo Esporte e Lazer, 14 estão relacionadas ao conteúdo estruturante Esporte, portanto 60%. As outras 09 atividades (40%) são conteúdos dos outros 04 conteúdos estruturantes e que se distribuem em apenas 03 conteúdos (Ginástica, Jogos e Brincadeiras e Lutas) uma vez que o conteúdo de dança é abordado pelo PME como atividades do Macrocampo Cultura e Arte.

Esta predominância do Esporte está ligada aos interesses das políticas educacionais atuais, sendo que este fato vem se repetindo desde os tempos da ditadura militar,

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

Quando observamos a soberania do conteúdo esporte como atividades do Macrocampo Esporte e Lazer em detrimento às outras práticas corporais, constatamos que a ideologia verificada na citação acima está bastante presente e atual nos dias de hoje, e que:

Essa política nacional de Educação Física, respaldada na teoria da Educação Física Competitivista é, hoje, o aríete poderoso que atravessa a sociedade hegemonicamente. É óbvio que a concepção competitivista não se enraíza na prática e no cotidiano popular, de forma pura, e sim mesclada com todas as outras tendências que, historicamente, foram fixando marcos no pensamento social brasileiro. O culto ao atleta-herói, ao individualismo, é marca registrada divulgada e glorificada pela imprensa. A ideia de “conquistar um lugar ao sol pelo esforço próprio” é ilustrada a todo momento com os ídolos do desporto, principalmente aqueles provindos dos lares mais pobres e que se destacam em grandes

campeonatos nacionais e internacionais e que, em verdade, escondem a verdadeira falta de oportunidade de enriquecimento material e cultural em que vive a maior parte da população (GHIRALDELLI JUNIOR, 1998. p. 32 - 33 – grifo do autor).

Seguindo esta lógica, não é à toa que o PME prioritariamente é ofertado às escolas de regiões periféricas e pobres e aos alunos em situações de risco e vulnerabilidade social.

Muitos estudos estão sendo feitos desde meados da década de 1980 os quais se mostram contrários a concepção esportista, tecnicista que pretendia/pretende formar uma sociedade forte e saudável, que concebia/concebe o ser humano apenas como um ser biológico. Portanto, muito se avançou em termos teóricos na área da Educação Física, pois

Com o objetivo em comum de tentar romper com esse modelo tradicional de Educação Física, surgiram várias ideias, mais conhecidas como as tendências ou abordagens pedagógicas, articuladas as diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas, para ampliar os campos de ação e reflexão para a área, percebendo-se assim uma grande aproximação com as ciências humanas (SILVA, 2015, p. 91).

Porém, apesar dos avanços em termos teóricos, acreditamos que estes foram insuficientes para modificar as práticas pedagógicas na escola. Dentre as abordagens pedagógicas da qual fala a citação, este estudo adota a Tendência Crítico-superadora, sendo que

O debate dessa abordagem se articula a uma oposição a linha mecanicista/tradicional e pelo discurso da justiça social, baseada nas teorias marxistas. Para a superação das práticas hegemônicas existentes até a década de 1980, a área da educação física foi muito influenciada pelos educadores José Carlos Libâneo e Demerval Saviani (SILVA, 2015, p. 97).

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

5 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM ESCOLAS DE LONDRINA - PR

Neste capítulo, abordaremos as ocorrências no processo de implantação e implementação do PME em duas escolas da cidade de Londrina-PR. Para tanto, discutiremos sobre como se deu este processo no Estado do Paraná, para melhor situar como ocorreram a implantação e a implementação do Programa.

5.1 Os Programas de Ampliação da Jornada Escolar no Estado Paraná

As políticas de gestão para as ações de ampliação da jornada escolar há tempos se fazem presentes no cenário nacional, mas, no Estado do Paraná, é na década de 1980 que surgem suas primeiras iniciativas. De acordo com Figueiredo, (2001, p.10): “Em meados de 1986 a Secretária Estadual de Educação, Gilda Poli Rocha Loures, elaborou um projeto que previa realizar atividades escolares em regime de tempo integral”. Tratava-se do Projeto Tempo de Criança, que oferecia atividades artísticas, culturais e recreativas em contraturno. Outras propostas, de ordem municipal, foram desencadeadas, como, por exemplo, os Centros de Educação Integral, implantados em 1991 pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e em Apucarana, conforme destacado por Moll (2011, p 48): “[...] o Programa de Educação Integral está em funcionamento ininterrupto desde 2001, tendo sido regulamentado pela Lei Municipal nº 90/01”.

O PME foi implantado numa proposta de regime de colaboração e articulação das políticas públicas dos governos federal, estadual e municipal, envolvendo as Secretarias Estaduais do Paraná: Educação, Ciência e Tecnologia, da Família e Desenvolvimento Social, Meio Ambiente, Esporte, Cultura, Saúde e instituições não governamentais. Segundo Perrude (2013), no ano de 2008, 17 escolas dos NRE de Curitiba, Área Metropolitana Norte e Área Metropolitana Sul aderiram ao Programa. Nos anos seguintes, mais escolas e NRE do Paraná foram selecionados, sendo crescente sua implantação em todo o Estado, conforme podemos observar:

O PME, por sua vez, foi implementado no Estado, inicialmente em 2008, em 17 escolas nos NREs da Área Metropolitana Norte, Área Metropolitana Sul e Curitiba. Em 2009, 45 escolas dos mesmos NREs aderiram ao Programa. Em 2010, este número foi para 222 escolas, abrangendo NRE Área Metropolitana Norte, Área Metropolitana Sul, Curitiba, Foz do Iguaçu, Guarapuava, Londrina,

Maringá, Ponta Grossa Paranaguá, Umuarama, Toledo, Apucarana e Cascavel. Em 2011, 326 escolas o adotaram e, em 2012, a previsão seria de 391 escolas (PERRUDE, 2013, p. 174).

Em 2009, a SEED/PR implanta o Programa Viva Escola, conforme Instrução nº 17/2008, da Superintendência da Educação e Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná (SUED/SEED), que oferecia atividades em contraturno e professor suprido com carga horária de quatro/horas aulas semanais para serem desenvolvidas com o mesmo grupo de alunos.

As bases legais da implantação da Educação Integral contam com leis e documentos federais e estaduais, visto que, por meio destes, regulamentam, normatizam e instruem a oferta dos Programas e atividades que ampliam o tempo de permanência dos alunos na escola. Portanto, em nível estadual temos algumas instruções:

Quadro 4: Instruções para regulamentação da Educação Integral

Instrução nº 17/2008 - SUED/SEED	O Programa Viva a Escola, aprovado pela Resolução n.º3683/2008, assume, como política pública, as Atividades Pedagógicas de Complementação Curricular, contempladas na Proposta Pedagógica Curricular e desenvolvidas pelas escolas da Rede Pública Estadual do Paraná.
Instrução nº 03/2009	Normatiza o registro das Atividades de Complementação Curricular do Programa Viva Escola na documentação escolar.
Instrução nº 10/2009 - SUED/SEED	O Programa Viva a Escola, aprovado pela Resolução N° 3683/2008, assume, como política pública, as Atividades Pedagógicas de Complementação Curricular, contempladas na Proposta Pedagógica Curricular (PPC) e desenvolvidas pelas escolas da Rede Pública Estadual do Paraná.
Instrução nº 003/2010 - SUED/SEED	Normatiza o registro das Atividades de Complementação Curricular do Programa Viva Escola e Mais Educação na documentação escolar.
Instrução nº 004/2011 - SUED/SEED	Atividades Complementares Curriculares de Contraturno.
Instrução nº 007/2012 - SUED/SEED	Dispõe sobre o Programa de Atividades Complementares Curriculares em contraturno, nas instituições de ensino da

	Rede Estadual.
Instrução nº 021/2012 - SUED/SEED	Normatiza a oferta de atividades de ampliação de jornada nas instituições de ensino da rede pública estadual.
Instrução nº 009/2013 - SUED/SEED	Orienta a oferta de Atividades da Educação Integral, em Jornada Ampliada, para as Instituições da Rede Pública Estadual de Ensino.
Instrução nº 012/2014 - SUED/SEED	Trata da oferta de Atividades da Educação Integral, em Jornada Ampliada, para as instituições da rede estadual de ensino.

Fonte: Elaboração da autora com base nos editais expedidos anualmente pela SUED/SEED do Estado do Paraná.

No Parecer CEE/PR nº.739/10, especifica-se a necessidade de elaboração de Proposta Pedagógica e Regimento Escolar que expressem a organização do regime de Tempo Integral.

Com relação à implantação e implementação do PME no Estado do Paraná, ocorreram, segundo os critérios estipulados pelo governo federal. Em alguns aspectos, porém, diferenciavam-se, como, por exemplo, em relação ao uso dos espaços públicos na execução das atividades, preocupação com o desenvolvimento pedagógico das atividades, que deveriam ser complementares ao currículo escolar, e, também, com relação aos docentes que nelas atuariam, pois, além do monitor, um (01) professor da rede estadual era suprido com cinco horas para cada atividade, sendo este responsável pela proposta pedagógica e pelo Plano de Trabalho Docente. Este professor poderia ser do quadro próprio do magistério (QPM/SC02) ou contratado pelo processo seletivo simplificado (PSS). Mas, segundo Perrude (2013, p. 184):

Apesar dos avanços em relação à contratação de professores, não foi assegurada uma política de formação para os professores que atuavam nesses Programas, até mesmo os diretores ficaram carentes de uma formação que fosse além das reuniões técnicas administrativas.

Estas indicações são importantes para análise do PME em Londrina, conforme trataremos a seguir.

5.2 Programa Mais Educação em Londrina

A cidade de Londrina²⁹ está localizada no Norte do Estado do Paraná, Região Sul do Brasil. O município, cujo índice de desenvolvimento humano municipal (IDHM - 2010) é de 0,778, tem uma população estimada de 543.003 habitantes, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE,2010).

A população de Londrina é composta por uma mistura de etnias. Além dos brasileiros que migraram para a região, os principais grupos imigratórios são italianos, seguidos por portugueses, japoneses, alemães e espanhóis. A comunidade japonesa de Londrina soma cerca de vinte e cinco mil indivíduos, a segunda maior do Brasil, e uma das maiores do mundo fora do Japão.

Londrina é conhecida como a Capital do Café pela predominante produção e comercialização deste produto no início do século XX, quando foi fundada. Porém, apesar de ter alcançado rápido desenvolvimento econômico, este “[...] ocorreu concomitantemente à pauperização de uma boa parte da população” (RUIZ, 2013, p. 286).

Atualmente, é considerada, de acordo com Ruiz (2013, p. 287): “[...] um pólo de desenvolvimento regional e nacional e exerce grande influência sobre o Norte Paraná, destacando-se como uma das cidades mais importantes da região Sul do país”, já que dispõe de um importante e diversificado centro em que se desenvolvem atividades industriais, prestação de serviço, entre outras atividades econômicas.

Sobre a composição do seu espaço urbano, comenta Ruiz (2013, p. 287) que:

Londrina teve seu espaço urbano estruturado da mesma forma que a maioria das cidades que cresceram muito rapidamente, ou seja, o espaço foi ocupado de forma desordenada. Em poucas décadas, houve uma intensa migração das pessoas que habitavam no campo para a zona urbana da cidade. Londrina recebeu, também, em poucas décadas, um grande contingente de imigrantes vindos de outros Estados, principalmente de São Paulo e Minas Gerais. No espaço urbano da cidade, há todas as contradições referentes àquelas da sociedade capitalista.

²⁹ Estes dados referentes a Londrina/Paraná foram informados com base no site do IBGE e da Prefeitura de Londrina. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=411370&search=|inforgr%E1ficos:-informa%E7%F5es-completas> e http://www.londrina.pr.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=5 Acesso em 22 jun. 2015.

Na área da educação, possui um NRE, que é composto por **19 municípios**, sendo eles: Alvorada do Sul, Bela Vista do Paraíso, Cafeara, Cambé, Centenário do Sul, Florestópolis, Guaraci, Ibiporã, Jaguapitã, Londrina, Lupionópolis, Miraselva, Pitangueiras, Porecatu, Prado Ferreira, Primeiro de Maio, Rolândia, Sertanópolis e Tamarana. Este NRE atende a um total de 144 estabelecimentos de ensino da rede pública estadual. O município de Londrina é constituído pelo distrito sede e pelos distritos do Espírito Santo, Guaravera, Irerê, Lerroville, Maravilha, Paiquerê, São Luiz e Warta. De acordo com o site do NRE de Londrina³⁰, dos 144 estabelecimentos de ensino, só no município de Londrina existem setenta e três, dos quais, 63 são escolas de nível fundamental e médio, sendo que apenas oito atendem exclusivamente o ensino fundamental. Os outros dez estabelecimentos de ensino voltam-se às modalidades especial, profissionalizante e educação de jovens e adultos. O município conta, ainda, com 28 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e 85 escolas municipais (ensino fundamental anos iniciais), sendo 74 na zona urbana e 11 na zona rural. Das 85 escolas municipais, 26 aderiram ao PME.

A cidade de Londrina possui alguns espaços destinados ao esporte e lazer, entre eles: Autódromo Internacional e Kartódromo, dois estádios de futebol e ginásios de esportes, sendo o Moringão, o mais conhecido. Dispõe, também, de diversas praças públicas, além do Lago Igapó, que é um espaço destinado ao lazer e à prática de exercícios físicos. No Zerão, uma outra área de lazer localizada na região central, também são realizadas manifestações artísticas, culturais e esportivas da comunidade.

Como parte da pesquisa, foi feita uma visita ao NRE de Londrina para levantamento de documentos e informações sobre a implantação e implementação do PME em Londrina-Pr. Nesta visita, foi possível uma reunião com a primeira coordenadora do programa no NRE e com a coordenadora atual, durante a qual foram levantadas as informações que apresentaremos a seguir.

Segundo as coordenadoras, o início do PME no NRE de Londrina deu-se no ano de 2010, no município de Londrina, em 16 estabelecimentos estaduais de ensino da Educação Básica - anos finais, a saber:

³⁰ Conforme site oficial do Núcleo Regional de Educação de Londrina: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=538> Acesso em: 18 mar. 2015

Quadro 5: Escolas Estaduais do NRE de Londrina que aderiram ao PME em 2010

Colégio Estadual Antônio de Moraes Barros – Ensino Fundamental e Médio
Colégio Estadual Benedita Rosa Rezende – Ensino Fundamental e Médio
Colégio Estadual Prof. Carlos Augusto Mungo Genez – Ensino Fundamental e Médio
Escola Estadual Professor Cassio Leite Machado – Ensino Fundamental
Colégio Estadual Profa. Cleia Godoy Fabrini da Silva – Ensino Fundamental e Médio
Escola Estadual Dr. Fernando de Barros Pinto – Ensino Fundamental
Escola Estadual Monsenhor Josemaria Escrive – Ensino Fundamental
Escola Estadual Prof. Lauro Gomes da Veiga Pessoa – Ensino Fundamental
Colégio Estadual Profa. Olympia M. Tormenta – Ensino Fundamental, Médio e Prof.
Colégio Estadual Profa. Rina Maria de J. Francovig – Ensino Fundamental e Médio
Colégio Estadual Sagrada Família – Ensino Fundamental e Médio
Colégio Estadual São José – Ensino Fundamental e Médio
Colégio Estadual Thiago Terra – Ensino Fundamental e Médio
Escola Estadual Tiradentes – Ensino Fundamental
Colégio Estadual Profa. Ubedulha Correa de Oliveira – Ensino Fundamental e Médio
Escola Estadual Professora Vani Ruiz Viessi – Ensino Fundamental

Fonte: Elaboração da autora com base em Planilha de dados sobre o PME no NRE de Londrina - Pr, 2010.

Entre as informações obtidas, foi destacado que, anualmente, houve um aumento progressivo na quantidade de estabelecimentos de ensino, que foram selecionados e aderiram ao PME, sendo que, a partir de 2011, outros municípios pertencentes ao NRE Londrina foram contemplados.

Em 2014, contabilizaram-se 48 estabelecimentos de ensino que desenvolvem o PME no NRE de Londrina. Dos 16 que aderiram inicialmente em 2010, dois não ofertavam mais o Programa no ano de 2014, sendo eles: Colégio Estadual Benedita Rosa Rezende e a Escola Estadual Monsenhor Josemaria Escrive.

Em Londrina, assim como em outros municípios, cada estabelecimento de ensino, ao aderir ao PME, escolhe as atividades, que são organizadas em macrocampos, que irá desenvolver, porém seguindo alguns critérios. De acordo com o Manual Operacional de 2010, as atividades eram organizadas em dez macrocampos, sendo que, cada estabelecimento de ensino poderia optar por três ou quatro macrocampos e, a partir deles, escolher cinco ou seis atividades dentre um rol pré-estabelecido em cada macrocampo:

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

Os documentos do PME, entretanto, apenas sugerem, mas não condicionam a execução das atividades ao que rege o PPP dos estabelecimentos de ensino. Isso fica evidente no Manual Operacional (2010, p. 12): “[...] é desejável que a escola estabeleça relações entre as atividades do Programa Mais Educação e as atividades curriculares na perspectiva de constituição de um tempo ‘continuum’”. Além disso, o referido Manual indica que:

Os Planos de Atendimento deverão ser definidos de acordo com o projeto político pedagógico das unidades escolares e desenvolvidos, através de atividades, dentro e fora do ambiente escolar, ampliando tempo, espaço e oportunidades educativas, na perspectiva da Educação Integral do estudante (MANUAL OPERACIONAL, 2010, p. 10).

Apesar disso, nem sempre o PPP elenca as ações e/ou programas desenvolvidos pela escola. Exemplo disto são as atividades escolhidas pelos estabelecimentos de ensino no momento da adesão ao PME. Na grande maioria das vezes, opta-se pelas atividades que, de uma forma ou de outra, acabam sendo atrativas, embora sua execução nem sempre esteja de acordo com o que rege o PPP da escola.

Frente a estes critérios, listaremos, a seguir, as atividades pertencentes ao Macrocampo Esporte e Lazer, desenvolvidas em 2010 pelos 16 estabelecimentos de ensino, observando que apenas o Colégio Estadual São José não ofertou nenhuma atividade do referido macrocampo, como segue:

Quadro 6: Atividades do Macrocampo Esporte e Lazer desenvolvidas pelas Escolas Estaduais do NRE de Londrina no ano de 2010.

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO 2010 - NRE LONDRINA			
Estabelecimentos de Ensino	Total de Atividades	Esporte e Lazer	Atividades
CE Antônio de Moraes Barros	6	1	Danças
CE Benedita Rosa Rezende	6	1	Jogos
CE Prof. Carlos A. Mungo Genez	6	2	Danças e Lutas

EE Prof. Cassio Leite Machado	6	2	Danças e Esportes
CE Profa. Cleia Godoy F. da Silva	6	1	Esportes
EE Dr. Fernando de Barros Pinto	5	2	Esportes e Jogos
EE Monsenhor Josemaria Escriva	5	2	Danças e Esportes
EE Prof. Lauro G. da V. Pessoa	6	1	Jogos
CE Profa. Olympia M. Tormenta	6	2	Esportes e Jogos
CE Profa. Rina M. de J. Francovig	5	1	Jogos
CE Sagrada Família	5	1	Esportes
CE São José	5	0	-
CE Thiago Terra	5	2	Danças e Esportes
EE Tiradentes	5	2	Esportes e Lutas
CE Profa. Ubedulha C. de Oliveira	6	2	Esportes e Jogos
EE Profa. Vani Ruiz Viessi	5	1	Esportes

Fonte: Elaboração da autora com base em Planilha de dados sobre o PME no NRE de Londrina - Pr, 2010.

Ao observar esta tabela, fica evidente a opção dos estabelecimentos de ensino pelas atividades do Macrocampo Esporte e Lazer.

Dentre as escolas listadas, sete escolheram uma atividade do Macrocampo Esporte e Lazer e oito ofertaram duas atividades deste macrocampo. De modo geral, pode-se afirmar que 50% das escolas optaram por oferecer duas atividades, o que demonstra terem sido escolhidas pela importância destas atividades no conjunto das que podem ser oferecidas no âmbito do PME.

Tal aspecto permite questionar a importância das atividades do Macrocampo Esporte e Lazer, que elenca várias iniciativas esportivas, recreativas, ginásticas e de luta que podem ser ofertadas no PME.

5.3 Levantamento de Dados nas Escolas

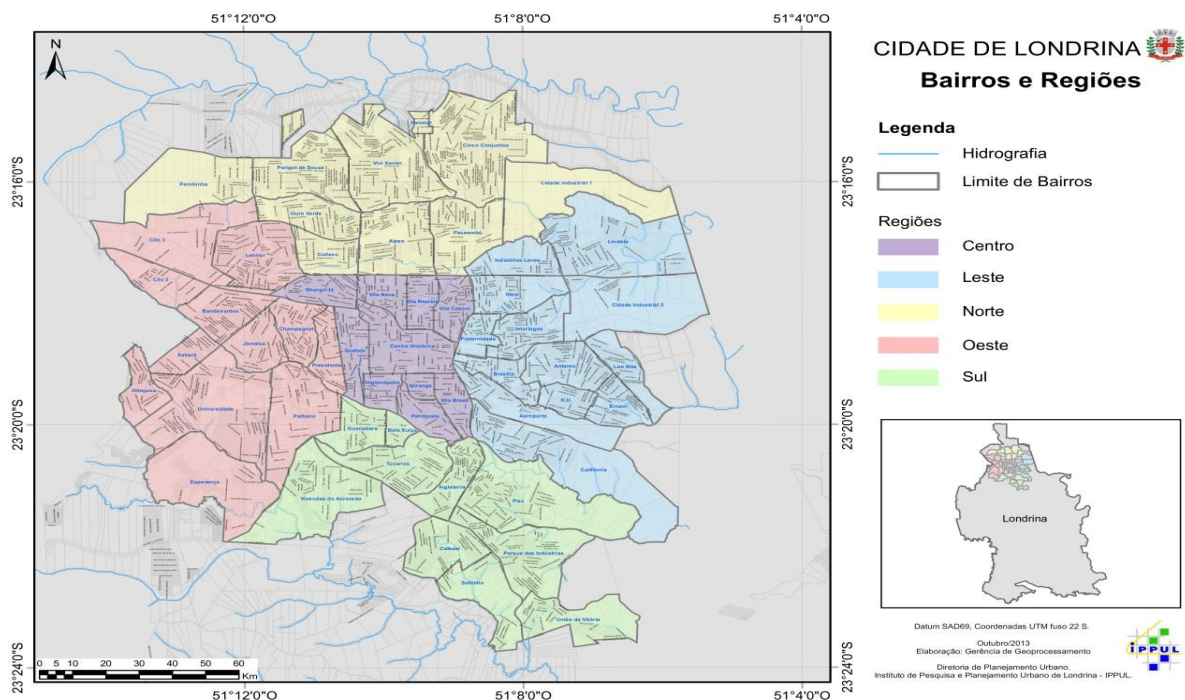
De acordo com a metodologia empregada na pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Como critério de seleção dos estabelecimentos de ensino, estes deveriam: pertencer ao município de Londrina, atuar no ensino fundamental – anos finais, ter aderido o PME, logo no primeiro ano de implantação

no município em 2010 e ter dado continuidade ao mesmo até o ano de 2014³¹. Após a seleção das Escolas Estaduais, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com um membro da equipe diretiva, com outro da equipe pedagógica e com um professor graduado em Educação Física que atuara em uma das atividades do Macrocampo Esporte e Lazer do PME das escolas pesquisadas. O objetivo foi obter dados da implantação e implementação do PME na escola bem como uma descrição e avaliação pelo entrevistado da experiência vivida no PME, no município de Londrina-Pr. Os dados das entrevistas são apresentados nas seções a seguir.

5.3.1 Caracterização da Escola Estadual 1

A Escola Estadual 1, que iniciou suas atividades nos anos de 1980, está localizada na Zona Sul da cidade de Londrina. Seu corpo discente é composto, em sua grande maioria, por alunos moradores do Conjunto Habitacional São Lourenço e do Jardim Jatobá.

Figura 1: Mapa da regiões e bairros da cidade de Londrina.



Fonte: Site Prefeitura de Londrina, na página Mapas Temáticos (Hidrografia, relevo e outros).³²

³¹ Até 2014 visto que o ano de 2015 foi um ano atípico, por conta da greve do funcionalismo público estadual, a qual interferiu no calendário escolar, inviabilizando a pesquisa neste referido ano.

³² O mapa da cidade de Londrina, situando a região e o bairro onde se localizam as escolas pesquisadas, foi retirado do site oficial da Prefeitura de Londrina, na página Mapas Temáticos (Hidrografia, relevo e outros). Disponível em: http://www1.londrina.pr.gov.br/dados/images/stories/Storage/ippul/mapas_tematicos/bairros_regioes_a4.pdf Acesso em 19 de Jan. 2016.

Foram levantados dados do PPP da escola, já que todo estabelecimento de ensino fundamenta sua proposta educativa em um PPP, que envolve os seguintes documentos: Regimento Escolar, Proposta Pedagógica Curricular, Plano de Trabalho Docente, Estatuto do Conselho Escolar, Estatuto da APMF, Estatuto do Grêmio Estudantil e o Plano de Ação da Escola. Sua construção pelos estabelecimentos de ensino deve envolver toda comunidade escolar: direção e equipe pedagógica, professores, funcionários, pais e alunos, os quais precisam refletir sobre as finalidades da escola, o seu papel social, a definição de caminhos e ações que serão executadas.

O PPP é um documento de suma importância, pois evidencia a realidade da escola, sendo um norteador da ação educativa, o qual assegura e fundamenta o funcionamento físico-funcional e também pedagógico, conferindo-lhe, assim, legitimidade.

De acordo com o PPP da escola, as famílias desta região residem em casas de assentamento com poucos recursos de saneamento básico e higiênicos, além do que, no conjunto, não existem muitas áreas esportivas ou de lazer, o que faz da escola uma referência. Atualmente, conta com 23 turmas, totalizando 531 alunos matriculados nas modalidades de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, assim distribuídos:

- Ensino Fundamental: 13 turmas, 312 alunos;
- Educação Médio: 08 turmas, 214 alunos³³.

Os alunos estão em uma situação de vulnerabilidade social, convivendo com o desemprego, a prostituição, o alcoolismo, o tráfico de drogas, dentre outras mazelas sociais, incluindo a falta de alimentação adequada.

5.3.1.1 Dados da Entrevista com a Equipe Diretiva da Escola 1

De acordo com entrevista realizada com um membro da equipe diretiva da Escola 1,- Entrevistado 1A - sua atuação na gestão da escola teve início no ano de 2009 e o PME foi iniciado na escola no ano de 2010. O entrevistado diz que, antes do PME, a escola já ofertava outros programas no contraturno, como: “[...] a sala de

³³ Dados encontrados no site oficial da Secretaria Estadual de Educação – Consulta Escolas. Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/f/fcls/escola/visao> Acesso em 03 mar. 2016

apoio, CELEM, sala de recursos” (Entrevistado 1A, 2015).

Comentou que, após uma apresentação de forma resumida do PME em uma reunião do NRE com os diretores, a escola foi comunicada que tinha sido selecionada para aderir ao PME. Segundo o relato feito, a escola se interessou por isso, pois, além de “[...] receber recursos financeiros, ainda contemplava atividades diferenciadas e em contraturno para a comunidade carente” (Entrevistado 1A, 2015). Este dado converge com a destinação do PME para regiões de vulnerabilidade social como vimos em capítulos anteriores.

O processo de escolha das atividades que seriam desenvolvidas no PME ficou a cargo da equipe pedagógica e, conforme comentou o Entrevistado 1A sobre a escolha das atividades: “[...] infelizmente não foi, assim, um processo bem democrático, mas, foi pensando também, na comunidade” (Entrevistado 1A, 2015). Acrescentou que a escolha seguiu as regras do Manual Operacional, levando em consideração a estrutura física da escola e as características da comunidade, “[...] por exemplo, a escolha do hip hop foi o maior sucesso [...]” (Entrevistado 1A, 2015).

De acordo com o Entrevistado 1A, foram selecionadas cinco atividades: “[...] letramento, taekwondo, hip hop, jornal e rádio” (Entrevistado 1A, 2015). Como pode ser visto no trecho de sua fala, a atividade a que os alunos mais aderiram era o hip hop:

[...] a que eles mais gostavam era o hip hop, então foi a mais requisitada, a que tinha maior frequência, a que eles gostavam mais, talvez, por um contexto né?! Por ser uma dança que fazia parte do cotidiano deles, pela professora fazer um trabalho bem bacana e também, conseguimos na época uma parceria de não ficar só na dança, mas trabalhar com o grafite, com o basquete de rua. Então, foi um conjunto que favoreceu essa oficina (Entrevistado 1A, 2015).

O Entrevistado 1A também comentou sobre como se deu a organização do espaço físico para desenvolvimento do PME. Percebe-se que, com a implantação do PME e consequente recebimento dos recursos financeiros, a escola construiu um pátio coberto e um salão munido de espelhos e barras. Também houve adequação de recursos humanos, visto que “[...] a escola começou a contar com dois pedagogos no período que o projeto acontecia e também influenciou em mais um serviço geral” (Entrevistado 1A, 2015). Observa-se que a escola promoveu adaptações em seu espaço físico visando ao atendimento de mais uma demanda de trabalho. Para além do espaço físico, verifica-se a mobilização de funcionários,

aspecto que mostra que a escola precisava se reestruturar para atender ao Programa.

Conforme o Entrevistado 1A, a escola recebia recursos financeiros destinados à alimentação dos alunos participantes do PME. Porém, a parcela do recurso destinado a este fim, não era suficiente, então, um recurso adicional na merenda escolar era custeado pelo Estado.

Podemos observar, então, que o PME, no Estado do Paraná, contava com uma parceria entre o Governo Federal e o Governo Estadual em dois aspectos: contratação de um professor graduado por atividade e um adicional na merenda. Estes professores que atuavam no PME, embora fossem graduados, necessitavam de formação para melhor entender e desenvolver as atividades do PME. Sobre isto, o entrevistado relata: No início do PME, aconteceram “[...] algumas oficinas para professores que atuavam no projeto, sim, eu não sei se chegou a ser uma capacitação [...]” (Entrevistado 1A, 2015).

Este dado confere com Perrude (2013), quando esta menciona a política de formação de professores para atuar no PME predominando reuniões técnicas para desenvolvimento do mesmo, conforme já citamos nesta pesquisa. Trata-se de um dado importante, pois novamente caracteriza ações desarticuladas entre NRE e escolas que desenvolvem o PME.

Conforme as informações do Entrevistado 1A, os professores que atuavam no PME em 2010 eram concursados, pertenciam ao Quadro Próprio do Magistério (QPM), porém, nos anos seguintes, as aulas do PME deveriam ser ministradas pelos professores contratados temporariamente pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS). Algumas atividades pertenciam a um macrocampo, mas a escola elaborava sua proposta pedagógica não tão específica, pois entendiam que tanto o professor de uma disciplina quanto de outra poderiam assumir as aulas da atividade. Por exemplo: a atividade de hip hop pertence, de acordo com o Manual Operacional, ao Macrocampo Cultura e Arte, no entanto, foi um professor graduado em Educação Física que ministrou tal oficina como podemos comprovar no excerto da entrevista: “[...] o hip hop, se não me engano, não estava no **Macrocampo Educação Física**. Era Cultura e Arte, mas, para mim, envolvia dança e a dança também é um dos conteúdos estruturantes da Educação Física” (Entrevistado 1A, 2015 – grifo nosso). Pelo que ficou explícito na resposta do Entrevistado 1A, frente a isto, a escola elaborou a proposta pedagógica desta atividade, de tal modo que tanto um professor

da disciplina de Educação Física quanto um da disciplina de Arte pudessem desenvolver tal atividade, o que mostra que a escola fez adaptações para atender ao PME, como pode ser visto no excerto:

Então a gente tentou contemplar as duas, quando eu te disse Cultura e Arte é porque o macrocampo no documento é Cultura e Arte, mais a professora desenvolvia mais a parte da dança, que é da Educação Física, só que ela mesma buscou algumas parcerias que envolvia a arte, nós tivemos uma oficina paralela de grafite [...] (Entrevistado 1A, 2015).

De acordo com o Entrevistado 1A, a SEED realizava o acompanhamento e avaliação do PME via portal do Dia a Dia Educação³⁴, através dos relatórios das escolas encaminhados pelo NRE. O acompanhamento

[...] sempre foi no sentido de ver se o projeto estava acontecendo, de ver quantos alunos frequentavam, que eu acho que era um dos problemas da maioria das escolas. A nossa escola no final do ano passado, infelizmente, por questões financeiras foi bastante prejudicada, mais era uma das escolas que tinham um melhor desempenho, envolvimento, as oficinas aconteciam, aí o acompanhamento deles começou a ser de uma forma assim, até mais produtiva, da escola apresentar em eventos, de mostrar o trabalho que era desenvolvido na escola para outras escolas [...] (Entrevistado 1A, 2015).

Observa-se pelos dados que há um empenho significativo da escola para realização do Programa. Há que se considerar que, se é importante o número de participantes e se as experiências escolares com o Programa são apresentadas para outras escolas, cumpre-se um processo de valorização de práticas escolares, de quantidade de alunos atendidos, deixando submersas questões importantes a serem problematizadas como: a formação docente para o PME, o investimento na estrutura física da escola, a necessidade de políticas contundentes do Estado para resolução dos problemas sociais que estão sendo apaziguados na escola.

5.3.1.2 Dados da Entrevista com a Equipe Pedagógica da Escola 1

O Entrevistado 1B atuou no acompanhamento pedagógico do PME nesta escola, por três anos, portanto, desde 2012 e nos revela que os aspectos mais relevantes, que interferiram nas escolhas das atividades do PME, foram:

³⁴ O entrevistado refere-se à página da web: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br

Espaço físico e recursos humanos, porque muitas vezes a gente quer colocar uma atividade diferente, por exemplo, nós pensamos em música, só que daí o próprio NRE comunicou para nós que a gente dificilmente conseguiria um profissional na área para trabalhar no projeto” (Entrevistado 1B, 2015).

Os dados mencionados conferem com os do Entrevistado 1A no que diz respeito à atuação profissional no PME na escola em foco. Também comenta que, frente às opções de atividades sugeridas pelo PME, a escolha das cinco atividades se deu,

[...] analisando o que seria mais interessante para comunidade, mais útil para os nossos alunos, para nossa clientela! Que é uma clientela que tem, de certa forma uma defasagem de cultura mesmo, sabe, eles não têm muito acesso à cultura. Então, o objetivo, quando a gente escolhia as atividades, normalmente a gente pensava nisso, o que vai ser mais interessante. Mesmo porque, se não for interessante, os alunos começam, mas eles não continuam e a rotatividade de alunos é grande[...] (Entrevistado 1B, 2015).

O Entrevistado 1B comentou que a evasão e a rotatividade dos alunos no PME são grandes, especialmente quando a atividade proposta não é atraente para eles. Então, algumas atividades tinham mais evasão do que outras, embora todos os alunos participantes do PME devessem participar de todas as atividades ofertadas, como explica o Entrevistado 1B:

[...] no começo, nós tínhamos três turmas com 30 alunos, aí quando finalizava, finalizava com 58, 60 alunos. E ainda assim, quando um desistia a gente chamava o outro, sabe, ia fazendo essa rotatividade. Às vezes o aluno faltava uns dias, ele vem na atividade que ele prefere mais e, normalmente, o que a gente percebia que, quando era, por exemplo, jornal escolar, radio escolar, eles não se interessavam muito, eles gostam mesmo das atividades esportivas, recreação (Entrevistado 1B, 2015).

A preocupação com a manutenção das turmas é visível no relato do Entrevistado 1B. Percebe-se que as faltas sucessivas são utilizadas para avaliação do interesse e atratividade da atividade proposta no Programa.

Conforme as informações obtidas, em 2012, a escola oferecia no PME cinco atividades: Hip hop, Taekwondo, Inglês, Letramento, Recreação e lazer. Entre elas, de acordo com o Entrevistado: “A mais requisitada era o hip hop” (Entrevistado 1B, 2015). Ao ser questionado sobre o motivo pelo qual os alunos preferiam tal atividade, o entrevistado disse:

Eu acredito que tenha sido, além de ser dança que naturalmente já é contagiante, não é? Eu acredito que seja por conta do perfil do professor. Assim, sabe, muito motivador, muito alegre, [...] às vezes o aluno não gosta de ler, não gosta de escrever, mas, dependendo da forma como o professor dá andamento, a metodologia que ele usa, acaba sendo prazeroso (Entrevistado 1B, 2015).

De acordo com o entrevistado, para que as atividades desenvolvidas no PME contribuam na formação dos alunos, é necessário que os professores ministrem as aulas de forma mais dinâmica, lúdica, visto que:

O aluno não se interessa mesmo, porque é meio que inconsciente, à tarde, aquilo ali, aquele arroz com feijão, à tarde já vai ter. À tarde, que eu digo porque o nosso era de manhã. [...] à tarde eles já estavam exaustos, porque já estavam na escola desde as nove da manhã. Então, já teve uma aula um tanto quanto maçante, cansativa sabe, aí é complicado ter motivação (Entrevistado 1B, 2015).

O Entrevistado 1B sugere que:

[...] teria que se investir na formação do professor e, quando for selecionar para o Mais Educação, sabe, de certa forma ficam os últimos da fila para atuar no Mais Educação, aí não tem outra coisa, o professor não tem opção, às vezes ele não tem assim, aquela sensibilidade para trabalhar com o projeto, porque são alunos difíceis, normalmente a maioria é difícil (Entrevistado 1B, 2015).

Pela entrevista, fica claro que o entrevistado entende que é necessário que os professores conheçam o PME e seus objetivos e complementa: “[...] o diferencial eu acredito que seja a formação do professor sabe, essa formação e informação também sobre o Programa” (Entrevistado 1B, 2015). De acordo com o entrevistado, os alunos que participam do PME: “São alunos que a vida deles lá fora, [...] não é uma vida fácil, [...] são alunos muitos deles apáticos, baixa autoestima” (Entrevistado 1B, 2015). E afirma que “[...] o projeto eu considero assim, essencial, mas tem que ser um trabalho de qualidade mesmo” (Entrevistado 1B, 2015).

É possível inferir que o PME tem um significado para a escola. As informações do Entrevistado 1B permitem perceber que os alunos atendidos pelo Programa na escola foram selecionados obedecendo aos critérios de seleção estabelecidos, como, por exemplo, no documento, Programa Mais Educação: Passo a Passo (2011), o qual orienta que, caso a escola não consiga atender à totalidade dos alunos, é necessário que ela adote critérios, sendo que o primeiro mencionado é: “[...] estudantes que estão em situação de risco e vulnerabilidade social” (BRASIL, 2011, p. 15). Esses elementos ficam claros num trecho da entrevista:

No Mais Educação, os alunos nunca começam no mesmo dia do ensino regular, de quem tem currículo normal... a gente tinha o prazo de pelo menos um mês sabe, para começar selecionar os alunos... a gente passa nas salas, faz o convite para os alunos, fala sobre o projeto, esse ano mesmo, foi falado na primeira semana de aula (Entrevistado 1B, 2015).

O entrevistado ainda ressalta a importância do PME quando a direção da escola apresentou o Programa:

A maioria aqui é muito carente. O índice de vulnerabilidade social é grande nessa região, então, eu acho muito importante que tenha o projeto, mesmo porque, a maioria que vem para o projeto realmente são aquelas crianças que precisam, porque o pai e a mãe que têm disponibilidade muitas vezes eles não veem o porque deixar o filho o dia todo na escola, mas, para quem tem que trabalhar e boa parte das mães daqui não tem os companheiros ao lado, então é uma tranquilidade saber que você vai mandar teu filho para o colégio, vai entrar às oito da manhã e vai sair às cinco da tarde. Então você sabe que está bem guardado, um lugar que os profissionais têm compromisso com eles... horário de almoço ta lá a comidinha quentinha, coisa que muitas vezes em casa eles não têm... então, eu acho assim que é muito positivo, essa questão do projeto (Entrevistado 1B, 2015).

Segundo o entrevistado, a proposta do Programa está no atendimento em tempo integral para os alunos do PME. A partir do relato, pode-se inferir que, para o entrevistado, o aluno vive em situação tão difícil, motivada pela pobreza e vulnerabilidade, que é melhor que ele esteja na escola. Este é um aspecto que mostra a necessidade do atendimento imediato a crianças e adolescentes vítimas das condições sociais em que vivem. Tais observações sugerem, também, a importância de se pensar em políticas de Estado para atender às demandas evidenciadas nas entrevistas. Aos educadores fica a necessidade de reflexão sobre os resultados da implementação de um programa governamental orientado pelos pressupostos do mercado.

O PME é desenvolvido na escola e está relacionado ao PPP. Segundo os argumentos do entrevistado, a escola possui alguns documentos que norteiam sua concepção, implantação e sua implementação pela escola. As escolas, portanto, são orientadas, ao aderir o PME, a realizar as adequações necessárias nos documentos escolares, como, por exemplo, no PPP. Mas também destaca que as atividades desenvolvidas no PME estão em consonância com outros documentos, conforme evidenciou: “O que encabeça, mesmo, são as diretrizes, tanto é que tem as estaduais, as curriculares” (Entrevistado 1B, 2015). Além dos documentos

citados, também é utilizado pela escola o Manual Operacional do PME, como pode ser comprovado num trecho da entrevista:

[...] algumas vezes eu cheguei a consultar, mesmo porque eu postava as atividades no site do NRE. Então, muitas vezes eu precisei desse manual, até para entender o projeto. [...] uma vez que eu li, aí estava lá, para cada oficina os utensílios lá, os materiais, os kits que a gente poderia adquirir com aquele dinheiro. Então, eu já cheguei assim a ler por interesse, mas, na verdade, quem estudava mais profundamente, geralmente era a direção. Porque é a direção que toma conta da verba e que responde pela escola (Entrevistado 1B, 2015).

Questionado sobre como se dá o planejamento das atividades, o Entrevistado 1B comentou que os professores que ministram as aulas nas atividades do PME têm um momento para planejar estas aulas que é a “Hora atividade feita na escola, sempre na escola” (Entrevistado 1B, 2015). São cinco aulas por atividade. Destas cinco aulas, uma é destinada para o planejamento do professor, sendo identificada como hora-atividade. Porém, nem professores, nem diretor(a), pedagogo(a), agentes educacionais ou monitores tiveram alguma capacitação ou plano de formação para atuar no PME, dado que confere com as informações do Entrevistado 1A.

[...] só no ano passado (2014) que foi feita, até comecei o curso, foi feito um curso de alguma coisa relacionada ao currículo, sabe?! O currículo na Educação Integral e estava sendo muito bom o curso, mas aí, por problemas técnicos, o curso foi interrompido [...] que o conteúdo teria que ser reembasado, readequado, sabe, pelo MEC e que era para gente aguardar (Entrevistado 1B, 2015).

Percebe-se que tem ocorrido pouca capacitação para a equipe que desenvolve o PME e, em relação ao plano de trabalho docente, o entrevistado comenta que não existe nenhuma metodologia diferenciada para as aulas ministradas nas atividades do PME e as demais do turno regular. Sobre isto comenta que:

Oitenta por cento, reprise no programa. Sabe, assim, nem sempre a gente teve professores que trabalhavam no regular e ao mesmo tempo atendiam o projeto. Normalmente, o professor que vinha para o projeto era só do projeto e tinha aula em outras escolas. Mas, pelo que a gente acompanha, o tipo de atividade, muitas vezes, parecia que estava numa sala de turno regular assim. E é assim. Por isso, que eu falei da questão da formação (Entrevistado 1B, 2015).

O entrevistado faz uma observação quanto à escolha das atividades que seriam ofertadas, mencionando que havia critérios a serem seguidos, uma vez que não podiam escolher apenas as que desejavam:

[...] a gente tinha a liberdade de escolher as oficinas, e é assim uma oficina por macrocampo, você já leu aquele manual. E é uma por macrocampo, porque a gente pensava: Nossa! Podia colocar uma de recreação e lazer, podia colocar atletismo, de repente só mais essa parte lúdica mesmo sabe, até devido à dificuldade que os professores têm de trabalhar de forma lúdica no ensino fundamental II. (Entrevistado 1B, 2015).

O acompanhamento do PME por parte da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED) e do NRE de Londrina, segundo informações do entrevistado, acontecem via sistema. Ao ser questionado sobre a atenção dispensada pelo NRE no acompanhamento das atividades, o entrevistado comentou que:

Com relação ao NRE, eu acho que atendia às necessidades, sim. E sempre que a gente tinha dificuldade com relação a plano de trabalho, sabe, qualquer coisa que a gente tinha dificuldade, sempre que eu liguei, eles se prontificaram, respondiam os e-mails, orientavam, sabe, por parte do NRE não tenho o que questionar não (Entrevistado 1B, 2015).

Pela entrevista, foi possível perceber que há conhecimento sobre o PME, há a preocupação com seu desenvolvimento, os documentos normativos são conhecidos e há acompanhamento por parte do NRE. As informações fornecidas pelo entrevistado são complementadas a seguir pelo professor que atuou no PME. No entanto, alguns aspectos já convergem com dados do Entrevistado 1A, como o pouco investimento na formação docente e adaptações ocorridas na escola no âmbito pedagógico para atender ao PME.

5.3.1.3 Dados da Entrevista com o Professor que atuou na atividade do Macrocampo Esporte e Lazer no PME da Escola 1

O Entrevistado 1C atuou no Macrocampo Esporte e Lazer e ministrou as aulas da atividade de taekwondo no PME na escola, por dois anos. Conta que, apesar de não conhecer a fundo os objetivos do PME,

[...] procurava interagir as crianças com outras, até as levava para outros eventos, para interagir com pessoas de outras etnias, de outras classes sociais. Eu busco interagir as crianças com o mundo, tirando-as do mundo que elas vivem, mostrando para elas que é muito mais que isso. Que não depende, não é só a violência, não é só com violência que a gente pode chegar a algum acordo, a algum objetivo. E sim, com conversa que a gente vai muito mais longe (Entrevistado 1C, 2015).

O entrevistado deixa aparente em sua fala a percepção que a região em que seus alunos moram, o **mundo** em que estão inseridos, é um local onde estão vulneráveis a situações de risco, porém **acostumados** com as mazelas sociais. Portanto, através de sua atividade, procura mostrar aos alunos outras possibilidades, outras realidades sociais e culturais, incentivando-os a adotarem outro comportamento diante das situações vivenciadas, buscando a socialização e o diálogo.

Ao ser questionado sobre a participação em algum processo de formação para compor a equipe do PME, responde: “Não. Não, somente PSS mesmo. Aí, você era convocado, você ia lá, você escolhia a escola que tinha a disciplina né, o projeto, daí você pegava e dava aulas, só isso” (Entrevistado 1C, 2015).

Com relação à adequação dos espaços que foram utilizados para o desenvolvimento das aulas da atividade de taekwondo, ele nos conta que, no primeiro ano,

[...] dava aula no estacionamento. Então, nos dias em que tinha a minha aula os carros não estacionavam. No estacionamento, ali, colocava o tatame e dava aula. No dia que chovia muito, não dava para dar aula. E com relação aos recursos materiais para o desenvolvimento do taekwondo [...] o colégio já possuía o tatame, mas os outros materiais eu tinha que trazer, não tinha essa estrutura (Entrevistado 1C, 2015).

O relato do entrevistado confere com os dados das entrevistas anteriores, no que se refere aos obstáculos representados pela estrutura física da escola e também pela falta de material para atuação no PME.

Outro problema enfrentado pelo professor, no âmbito escolar, para a execução das atividades de taekwondo do PME:

[...] foi mostrar para eles, que a arte marcial não estimulava a violência, porque muitas vezes, você chegava e falava: vai ter aula de taekwondo. Ah, mas ele vai aprender, vai ficar brigando na rua, ele vai brigar na sala de aula, ele vai brigar no colégio. Daí, foi essa dificuldade no início, mostrar para eles que não era, que não é briga,

é uma luta, que tem toda uma regra por trás, e que o objetivo é outro, é não estimular a violência, ao contrário, estimular a paz, a conversa entre as pessoas (Entrevistado 1C, 2015).

O professor ressalta, ainda, a importância do Macrocampo Esporte e Lazer no processo de implementação do PME, considerando sua atividade importante, como pode ser visto no trecho abaixo:

[...] eu acho que é através do esporte e da educação que a gente vai construir um país, uma cidade melhor. Porque daí você... a educação conciliada ao esporte, você tira a criança da rua, tira a criança de más convivências (Entrevistado 1C, 2015).

Os trechos destacados até o momento mostram a preocupação do entrevistado com a violência, com a vulnerabilidade daqueles que não possuem outras alternativas, além da escola. Por outro lado, verifica-se uma visão salvacionista da educação e do esporte como solução para os problemas sociais. Esta ausência de percepção é complicada, pois descarta uma análise importante, aquela que possibilita verificar as causas dos problemas sociais vivenciados.

Com relação ao embasamento metodológico adotado nas aulas de taekwondo, o entrevistado afirma que utiliza bem pouco a DCOEB/PR da disciplina de Educação Física e que planeja suas aulas:

[...] baseado no conhecimento do taekwondo mesmo, que eu convivi na prática. Do que aprendi nos cursos de especialização para taekwondo. Tanto taekwondo para crianças, jovens, adultos, foi essa base que eu utilizei mesmo (Entrevistado 1C, 2015).

Continua argumentando que, para o planejamento das aulas, toma por base sua experiência: “Eu me baseio nos documentos que tenho, desses muitos anos que dou aula. Que eu tenho, que eu vou escrevendo e vou arquivando. Mas, eu pegar bibliografia certa para isso, não, não” (Entrevistado 1C, 2015).

Portanto, é possível perceber que as atividades do Macrocampo Esporte e Lazer, se distanciam da Cultura Corporal como objeto de estudo e ensino, conforme preconizado nas DCOEB/PR, visto que este documento é pouco conhecido e, assim, pouco utilizado como referência. Este aspecto também foi visto no relato do Entrevistado 1B que divergiu na resposta, pois afirmou que o documento que embasava o Plano de Trabalho docente é a DCOEB/PR. Quando questionado sobre a possibilidade de ministrar a atividade de taekwondo tendo a Cultura Corporal como objeto de estudo e ensino como instruído nas DCOEB/PR, o Entrevistado 1C

responde: “Sim. Sim, claro que precisaria aprofundar um pouco mais o conhecimento, mas, com certeza, daria sim” (Entrevistado 1C, 2015).

O Entrevistado 1C ainda ressalta que é diferente trabalhar nas aulas do turno regular e nas atividades do PME, pois a metodologia utilizada nas aulas de EDF do turno regular:

Teria que ser de forma diferente, porque no Mais Educação, está lá no projeto quem realmente quer. E isso, trabalhando dentro da EDF sempre teria aqueles alunos que: Ah! Não gosto. Ah! Não quero. Ah! Isso. Aí, você teria que diversificar, arrumar meios para interagir todos esses alunos na aula de Educação Física (Entrevistado 1C, 2015).

Sobre a participação dos alunos nas atividades de taekwondo, o entrevistado comentou que: “Vem praticar quem realmente gosta, quem está a fim. Então eles fazem tudo, não reclamam, eles até gostam. Se tivesse mais tempo de aula ainda, eles fariam com certeza e não reclamariam” (Entrevistado 1C, 2015). Frente a isto, ao ser questionado se os alunos valorizam mais as atividades do Macrocampo Esporte e Lazer do que as outras atividades do PME, o entrevistado responde:

É! A gente percebe uma diferença. O colégio dá o apoio total para todas, para todos. Agora os alunos já não dão essa importância para todos, porque eles gostam muito mais de realizar uma atividade física, do que ficar sentado na carteira copiando, lendo, tendo que estudar. Mas, aí, a gente, como eles fazem o taekwondo que eles gostam, a gente fala para eles que eles têm que também participar das outras disciplinas e ir bem. Porque é um conjunto todo, é uma soma, não adiantava querer só uma coisa e deixar as outras de lado, que tudo era uma soma, um conjunto. Daí, através disso, que a gente conseguiu fazer com que alguns, não todos, participassem de tudo da mesma forma, com a mesma vontade. Até teve relatos de alunos que falaram que se pudessem queriam fazer só o taekwondo e não queriam fazer as outras disciplinas, as outras oficinas. No caso, aí a gente falava: Não. Tem que fazer tudo, senão não pode participar do taekwondo (Entrevistado 1C, 2015).

Verifica-se nos dados apresentados pelo entrevistado que este possui uma percepção de que a atividade por ele realizada compõe uma proposta que engloba as demais disciplinas no sentido de fortalecer a presença e participação dos alunos nas atividades. Também foi possível perceber que a atividade de taekwondo contribui para isso.

No geral, os dados da escola 1 trazem alguns pontos comuns informados nas entrevistas, como: a necessidade de formação docente; o foco das atividades na

vulnerabilidade social; a reorganização do espaço físico; utilização de estratégias pedagógicas para atendimento das atividades do PME; o não estabelecimento de relação efetiva entre a atividade do Macrocampo Esporte e Lazer com o currículo encaminhado pela a escola; a presença do PME no PPP como atividade extra, atividade complementar; o reconhecimento da escola como alternativa para atendimento à situação de vulnerabilidade social; a visão de uma escola salvacionista; a consciência de que, diante da situação vivida pelos alunos, talvez a escola seja a única alternativa; a utilização das experiências com o PME servindo como parâmetro para envolvimento de um maior número de escolas.

Em resumo, de tudo o que foi mencionado, é visível o empenho da escola para que o Programa se efetive. Para ampliar a análise da implantação e implementação do PME em Londrina, apresentamos a seguir, os dados da Escola 2.

5.3.2 Caracterização da Escola Estadual 2

A Escola Estadual 2 está localizada na Zona Sul da cidade de Londrina, atendendo a alunos do bairro que,

[...] começou a se formar no ano de 1985 a partir da ocupação efetivada por algumas famílias em um terreno da Companhia de Habitação (COHAB) de Londrina. O terreno pertencia à COHAB desde 1977. Estas famílias haviam migrado da zona rural do município em busca de trabalho e melhores condições de vida. A princípio, instalaram-se em favelas já constituídas na cidade (RUIZ, 2013, p. 287).

De acordo com o PPP da escola, para resolver os problemas de moradia de pessoas de baixa renda da cidade, por volta de 1986, um assentamento foi criado com um grande número de famílias. Este fato levou à implantação e construção da escola para atender os filhos dos moradores daquela Comunidade, em um conjunto habitacional próximo, e, em meados dos anos de 1990, depois de muitas reivindicações, a escola iniciou suas atividades. Atualmente, conta com 30 turmas, totalizando 802 alunos matriculados nas modalidades de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Assim distribuídos:

- Ensino Fundamental: 16 turmas, 426 alunos;
- Educação de Jovens e Adultos: 11 turmas, 376 alunos.

Dos 426 alunos matriculados no Ensino Fundamental, 82 participam do PME³⁵.

A escola está localizada em uma região vulnerável, com condições precárias de moradia e saneamento básico, tendo um alto índice de violência. Em contato permanente com fatores de risco, seus alunos apresentam um índice elevado de repetência e evasão. A população do bairro é caracterizada por alto índice de analfabetismo e desemprego. Conforme o PPP da Escola Estadual 2, o PME é uma das atividades complementares curriculares ofertadas pela escola e teve seu início em 2010, contemplando os seguintes macrocampos e suas respectivas atividades, cujos dados de implantação e implementação serão abordados a seguir.

Quadro 7: Macrocampos e Atividades ofertadas pela Escola 2 no ano de 2010

MACROCAMPO	ATIVIDADE
Acompanhamento Pedagógico	Incentivo à Leitura
Cultura e Arte	Reciclagem e produção de papel artesanal: Escultura
Esporte e Lazer	Futsal, jogando e aprendendo
	Xadrez como instrumento na aprendizagem escolar
Inclusão Digital	Informática básica

Fonte: Elaboração da autora com base nas informações colhidas nas entrevistas e em consonância com o Manual Operacional de 2010 do PME.

5.3.2.1 Dados da Entrevista com a Equipe Diretiva da Escola 2

De acordo com entrevista realizada na Escola 2, - Entrevistado 2A - sua gestão iniciou no ano de 2009.

A escola não contava com outro programa no contraturno antes do PME que iniciou em 2010, desenvolvia apenas: “[...] os programas municipais, o terceiro tempo, esses da Fundação do Esporte, mas, em nível federal e estadual, não” (Entrevistado 2A, 2015). Os procedimentos iniciais para a adesão ao PME, como a escolha e elaboração das propostas de atividades se iniciaram no ano anterior à adesão, conforme nos relata o entrevistado:

O programa chegou com um e-mail da SEED passado ao Núcleo e o Núcleo passou para as escolas, dizendo para os professores que tivessem interesse em pegar aulas no contraturno que desenvolvessem um projeto na sua área. Então, foi dada essa

³⁵ Dados encontrados no site oficial da Secretaria Estadual de Educação – Consulta Escolas. Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/f/fcls/escola/visao> Acesso em 30 nov. 2015

opção. Na época, eu estava como professor e eu lembro bem que optei por fazer um projeto de futsal, porque sou da área de Educação Física, assim como tinha uma outra professora que optou pelo xadrez e a professora de artes optou pela escultura. Também tínhamos um professor que se interessou pela informática. E teve também o projeto de leitura, este foi determinado que deveria ter, que era obrigatório, e foi desenvolvido pela professora Terezinha na época. Nós todos éramos concursados, éramos QPM. Então, foi dada na época essa possibilidade para o professor QPM pegar no contraturno (Entrevistado 2A, 2015).

O Entrevistado 2A comentou que, para a adesão ao PME em 2009, foi necessário escolher e elaborar as propostas pedagógicas das atividades. A direção e a equipe pedagógica perguntaram ao corpo docente da escola “[...] quem tinha interesse, porque era bom para escola, que poderia melhorar [...]” e, dentre as opções de atividades, “[...] eu lembro que na época tinha a horta, a fanfarra, ah, tinha uma série de projetos, eram bem amplas as ofertas, até robótica tinha” (Entrevistado 2A, 2015). Então, o processo de escolha das atividades no primeiro momento foi livre, cada professor interessado em atuar no PME escolheu, dentre as diversas opções de atividades sugeridas, aquela com que tivesse maior afinidade e pela qual revelasse maior interesse. Percebe-se que o Entrevistado 2A refere-se à amplitude de atividades que podem ser desenvolvidas, segundo o documento Manual Operacional de 2010.

As atividades selecionadas foram:

Aqui, na primeira vez, foi futsal, o xadrez, a informática. Na parte de artes, foi a escultura, e o letramento, que tinha que ter, uma opção imposta, que é obrigatória, porque se você deixasse livre, com certeza os alunos iriam na informática e no futsal (Entrevistado 2A, 2015).

Como foi comentado pelo entrevistado, das cinco atividades iniciais, hoje a escola desenvolve apenas quatro: “Atualmente, nós só ficamos sem o xadrez, o xadrez não tem mais hoje” (Entrevistado 2A, 2015). Pelo relato, fica claro que a escola passou a ofertar: futsal, informática, escultura e letramento. Porém, como foi informado, algumas atividades tiveram sua proposta pedagógica e nomenclatura alteradas, pois, de acordo com o diretor,

[...] a cada dois anos você pode pedir outras oficinas, porque... vamos dizer assim, para sair da “mesmice”. Ah, todo ano é aquilo... então até para tornar um incentivo para molecada fazer outra coisa, e aí o futsal passou a ser desporto, então já pega o vôlei, o basquete, o handebol, o atletismo, então já mudou. A arte, que era a escultura,

também passou a ter outra nomenclatura, e também poderia ser pintura, poderia ser outros tipos de trabalhos, outras técnicas (Entrevistado 2A, 2015).

Dentre as atividades ofertadas aos alunos participantes do PME na escola, algumas contam com a preferência dos mesmos, como afirmou o Entrevistado 2A: “Eles gostam bastante da informática, que é atrativo para eles, e do futsal [...]”. E complementa:

[..] o Mais Educação tem que ser algo diferente na escola, tem que ser um momento que seja prazeroso para o aluno, não pode ser imposto e, por isso, é importante o profissional que vai trabalhar, para motivar esses alunos, para que eles fiquem na escola, para que eles aprendam. Então, o objetivo é fazer com que esses alunos tenham a possibilidade de vivenciar coisas boas dentro da escola, dentro daquilo que eles gostam e aí, paralelamente, você vai cobrando que ele tenha respeito, que ele estude nas outras disciplinas (Entrevistado 2A, 2015).

O Entrevistado 2A nos fala também sobre a adequação da infraestrutura e de recursos humanos para a implantação do PME. Observamos que houve adaptação do espaço físico, assim como foi verificado na Escola 1A. Este dado demonstra que o PME requer uma estrutura para ser desenvolvido. Vejamos o relato abaixo:

Olha, ocorreu mudança do projeto inicial, nem toda coisa chegou aqui na escola, se você perguntar sobre a parte financeira, veio recurso, a escola se equipou para atender os alunos, mas a parte física a gente foi adaptando. Hoje nós temos um espaço que você pode observar, nós temos um espaço adequado para todas as atividades. A questão de quem está trabalhando com isso, do profissional que vai trabalhar também. No primeiro momento iriam mandar uma funcionária para fazer a refeição, específica para isso, mas, como a escola vai se adaptando dentro da realidade, o pessoal aqui da escola foi sendo absorvido. Então, se eu não tenho um funcionário exatamente para isso, o outro profissional vai dar uma força para que o projeto funcione. Se eu não tenho quem cuida deles aí na hora de intervalo, que eles ficam o dia todo, então, na hora do almoço, que tem aquele tempo que a escola é fechada, alguém vai estar cuidando desses alunos e, se eu não tenho espaço adequado para eles na hora do almoço, eu vou ter que adaptar. Então, todo mundo foi percebendo os resultados do projeto para as crianças aqui da comunidade e viu que valia a pena mesmo, continuar, se adaptar. Acréscimo de funcionário não teve, eram os funcionários que já estavam no primeiro momento do programa, mas, no começo, teve dificuldade para vir a pessoa e, também, de repente, vinha uma pessoa que não tinha o perfil para trabalhar (Entrevistado 2A, 2015).

Dos problemas relatados, ficam visíveis a falta de recursos humanos e o empenho da escola e de seus funcionários para dar conta das demandas do Programa.

Ao aderir ao PME, foram adquiridos alguns materiais:

O que a gente conseguiu fazer foi, por exemplo: aquisição de computador, televisão, uma caixa de som e material. Não posso falar que falta material, porque tem bastante material para dentro das nossas oficinas, pelo menos o que os professores pedem tem, não tem esse tipo de problema não, vem verba, sim (Entrevistado 2A, 2015).

Com relação à capacitação ou ao plano de formação para os envolvidos com o PME, o entrevistado afirma que, no início, aconteciam algumas reuniões pontuais para esclarecer sobre o Programa, porém cursos de capacitação não foram ministrados. Este dado pode ser visto na Escola 1A. Segundo o Entrevistado 2A: “O que houve foram algumas reuniões explicando o que era o programa. Quando foi implantado, foi explicado para os diretores, depois para os pedagogos que iam tomar conta. Os professores também tiveram esse momento” (Entrevistado 2A, 2015).

Percebemos que essas reuniões não tinham um cunho pedagógico, mas sim técnico. Pois tratavam de encaminhar os procedimentos que deveriam ser adotados e executados para a possível adesão ao PME. Atualmente, esses procedimentos já são conhecidos, dispensando maiores explicações por parte dos órgãos coordenadores do PME (NRE e SEED): “Houve reuniões pontuais e agora que a gente conhece o programa, que ele já está familiarizado na escola, que a gente já sabe como funciona, a gente mesmo explica para o profissional que chega aqui, a gente mesmo conversa” (Entrevistado 2A, 2015).

As orientações do PME esclarecem que as atividades podem ser ministradas por monitores:

O trabalho de monitoria deverá ser desempenhado, preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas, como, por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias, agricultor para horta escolar, etc. Além disso, poderão desempenhar a função de monitoria, de acordo com suas competências, saberes e habilidades, estudantes da EJA e estudantes do ensino médio. Recomenda-se a não utilização de professores da própria escola para atuarem como monitores, quando isso significar ressarcimento

de despesas de transporte e alimentação com recursos do FNDE (BRASIL, 2010, p. 13).

Porém, no Estado do Paraná, as atividades são preferencialmente ministradas por professores vinculados ao Estado, sejam eles QPM ou PSS. Mas, em alguns casos, se faz necessária a atuação de monitores. Frente a isto, perguntamos ao Entrevistado 2A sobre os monitores e ele disse:

Não, eu não tenho monitores, tenho professores. Não tive monitor, pois nunca veio uma pessoa com o perfil. O pagamento para o monitor não é atrativo, e aí foi sugerido para que se colocassem pessoas do ensino médio para estar acompanhando, mas eu não senti segurança, e, conversando com as pedagogas, achamos que poderíamos estar até expondo essas crianças, e aí a escola optou por não ter esse monitor (Entrevistado 2A, 2015).

Com relação ao ressarcimento com as despesas de transporte e alimentação dos monitores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades no PME, o Manual Operacional 2014 traz a seguinte informação: “O ressarcimento do monitor deverá ser calculado de acordo com o número de turmas, sendo R\$ 80,00 (oitenta reais) para as escolas urbanas e R\$ 120,00 (cento e vinte reais) para as escolas do campo” (BRASIL, 2014, p. 18).

Neste caso, vale a observação de que o monitor, atuando nestas condições, agrava a situação de imprevisto no desenvolvimento do PME e retira a necessidade do professor.

O NRE de Londrina acompanhou não só o processo de implantação, como também a implementação do PME ao longo dos anos. E sobre isto, o entrevistado expressa que o responsável pelo PME no NRE sempre atendeu às solicitações, especialmente no que se refere ao esclarecimento das dúvidas, “principalmente na época da implantação, sempre fomos bem atendidos. Foi uma coisa nova, no começo, para todo mundo, lógico, não sabíamos se iria funcionar, mas hoje acho que está legal assim” (Entrevistado 2A, 2015).

A respeito da importância das atividades do Macrocampo Esporte e Lazer no processo de implementação do PME, o entrevistado comenta que: “Ele é esporte, e a molecada precisa de movimento, o bairro aqui, de repente, não tem um lugar adequado para que eles pratiquem uma atividade” (Entrevistado 2A, 2015). É perceptível que, ao mencionar a preocupação com os alunos, o Entrevistado 2A deixa aparente a ausência de atendimento referente ao esporte e lazer, direito de

crianças e adolescentes, segundo o ECA – Lei nº 8069/90. Mostra que a escola, no neoliberalismo, tornou-se um local para resolução de questões sociais que o Estado abandonou. Esta atenção às atividades conta com trabalhadores da educação que, para manter o Programa, intensificam seu fazer. Além disso, estagiários e demais voluntários colaboram com sua execução. O Entrevistado 2A diz ser importante a forma como o professor direciona a atividade:

Vai muito também da pessoa, do profissional que está trabalhando com essas crianças, esses jovens, pois eu tenho alunos de até 17 anos aqui, e é importante que eles estejam inseridos nesse programa e tenham possibilidade de aprender algo que vai acrescentar na vida deles (Entrevistado 2A, 2015).

Observa-se que a preocupação é com o aprendizado num sentido geral, mas fica obscura a preocupação com o fundamento da Educação Integral.

Com relação aos critérios de seleção dos alunos para participarem do PME, a escola seguiu o recomendado nos documentos orientadores, pois, como confirmou o Entrevistado 2A,

[...] a preferência foi para esse aluno que a gente chama de risco, mais vulnerável, então, nós temos casos aqui de crianças que chegaram procurando a matrícula e a gente falou: vamos pôr no período da manhã, porque daí ele fica o dia todo, conversamos com a família e **a gente percebeu que precisava cuidar dessa criança**. Então nós temos alguns casos assim e eu entendo, que **o Mais Educação é para guardar essa criança**, para que eles tenham uma ocupação durante o dia, porque nossa realidade é que muitos deles ficam na rua, porque os pais trabalham. Então, estando na escola, ele está tendo a possibilidade de aprender coisas novas, está sendo bem cuidado na medida do possível, tendo uma boa alimentação. Então é por isso que eu falei, eu acredito no programa e acho que, para nossa escola e para nossa região, que é uma região periférica, é muito importante esse programa estar dentro das escolas (Entrevistado 2A, 2015 – grifo nosso).

O foco na vulnerabilidade é objetivo do PME e é destacado pelo Entrevistado 2A, que valoriza a ação da escola enquanto instituição responsável pelo cuidado dos alunos, conforme se percebe nos grifos de sua fala.

Sobre o recurso financeiro destinado à alimentação dos alunos do PME, existe uma parceria entre o governo estadual e o governo federal, como nos esclarece o Entrevistado 2A, que também comenta que a alimentação “[...] é de boa qualidade, é um dos pontos altos do programa” (Entrevistado 2A, 2015). Esta

questão da alimentação também se verifica na fala do Entrevistado 1A da Escola 1, o que ratifica o dado.

As parcerias são indicadas no Programa de Governo de Beto Richa conforme já mencionado em capítulos anteriores. Destaca-se, também, no atendimento à vulnerabilidade, uma perspectiva de apaziguamento de problemas sociais, como a falta de espaços públicos que ofertem atividades esportivas, culturais e de lazer. No excerto do Entrevistado 2A, fica visível a importância da alimentação no PME. Não se desconsidera aqui que a escola precisa prover os alunos de merenda ou, no caso do período integral, de refeição, porém a escola precisa também se lembrar de sua especificidade e, ao deixar esta perspectiva em segundo plano, configura-se o viés assistencialista da escola, conforme já destacado a partir das análises de Da Silva e Silva (2014).

A complementação de dados do PME nesta escola será desenvolvida com os elementos apresentados na entrevista com mais um membro da equipe pedagógica, como veremos a seguir.

5.3.2.2 Dados da Entrevista com a Equipe Pedagógica da Escola 2

O entrevistado da Escola 2, - Entrevistado 2B – começou sua atuação no acompanhamento pedagógico do PME nesta escola no ano de 2015, porém destaca que: “[...] atuo no programa desde 2012, pois trabalhei em outras escolas em Porecatu e em Londrina” (Entrevistado 2B).

Explica como se deu a escolha das atividades do PME em 2015, pois, quando de sua implantação, não atuava nesta escola. Conta-nos que, no início do ano, foram realizadas reuniões para reformular as propostas das atividades e diz: “[...] por mais que seja um programa, que tenha que ter continuidade, mas todo ano você tem que reformular a proposta” (Entrevistado 2B). Comenta que o que é levado em consideração é a identificação tanto do professor quanto dos alunos com as atividades escolhidas:

[...] no começo do ano, tinha professores que se identificavam mais com o projeto, então por isso que foi por essas escolhas. O esporte, mesmo, já tinha um professor QPM aqui e o diretor também. E, também, a clientela mesmo se identifica com essa área, eles gostam muito de esporte. Aí, as atividades de arte um professor também já tinha um projeto de escultura e como ele é QPM dentro do colégio, ele quis dar continuidade ao trabalho. O letramento também. É mais

assim: o professor se identifica com o projeto e a clientela, há esse casamento entre os dois (Entrevistado 2B).

Tanto nos dados da Escola 1, como nos da Escola 2, a escolha das atividades é um aspecto que fica evidente. Isso mostra como a adesão ao PME precisou da receptividade do docente e verifica-se, claramente, uma adesão do docente e seu empenho pessoal.

As atividades que são mais requisitadas, as que têm a preferência dos alunos são: “O esporte e a informática” (Entrevistado 2B). Ele justifica tal opção:

A informática porque eles não têm acesso ao computador em casa, para nós pode parecer estranho, mas, como a clientela é periférica, é aqui que eles vão ter contato com a tecnologia. E o esporte, por eles gostarem mesmo de futebol. E assim... eles querem futebol. Para eles, esse é o esporte deles, é o futebol. Tanto que eles têm resistência a outra atividade (modalidade esportiva). São dois professores de esporte, porque são três turmas. Um professor quer pôr modalidades diferentes. Nossa! Existe muita resistência dos alunos, porque eles querem futebol, até as meninas (Entrevistado 2B – grifo nosso).

Tais argumentos nos revelam dados interessantes. O primeiro é a confirmação da predileção por atividades esportivas. O segundo é que os alunos são divididos em três turmas e as turmas têm professores diferentes e cada professor adota uma metodologia específica de trabalho, embora a proposta pedagógica da atividade seja a mesma. Com base nos dados obtidos na escola, podemos perceber outra questão envolvida: um dos professores que desenvolve apenas a modalidade/conteúdo de futebol tem seu vínculo QPM, atua nesta escola há mais tempo e, teoricamente, conhece melhor seus alunos e trabalha apenas com o conteúdo de que os alunos gostam. O outro professor iniciou seu trabalho no programa desta escola neste ano, portanto deseja desenvolver outros conteúdos, visto que a atividade é esporte e a proposta pedagógica possibilita o desenvolvimento de outros esportes/conteúdos, para além do futebol.

De acordo com Entrevistado 2B e com nossa análise do PPP da Escola 2, não foram feitas adequações no mesmo para a implantação e implementação do PME. Observamos que a versão analisada do PPP é do ano de 2010, ano de adesão do PME pela escola. Também observamos que, em muitas escolas da rede estadual, esta é a versão disponível para consulta no site oficial das escolas.

Porém, as atividades desenvolvidas no PME estão em consonância com seus documentos orientadores, porque, de acordo com o Entrevistado 2B, todo ano o PME é avaliado: “Sim, passa por avaliações do Núcleo Regional de Educação de Londrina, senão, não é aceita a renovação desse programa” (Entrevistado 2B). Acrescenta dados sobre os documentos orientadores: “Então, este ano eles querem que a escola se baseie na DCE. Eu achei até estranho, porque a proposta que a escola mandou, retornou para fazer a correção, porque não estava baseada na DCE” (Entrevistado 2B). Esta orientação comentada pelo Entrevistado 2B chamou nossa atenção, pois, desde que o atual governo estadual assumiu a gestão em 2011, percebemos que a DCOEB/PR deixou de ser um documento de referência por parte do governo, pois, neste mesmo ano, a SEED, por meio do Departamento de Educação Básica, elaborou um documento denominado **Caderno de Expectativas de Aprendizagem**³⁶, o qual a priori não teve boa aceitação por parte dos professores, sendo a tentativa de sua difusão pouco exitosa entre os professores.

O Entrevistado 2B nos conta, ainda, como foram as orientações ofertadas para a escola com relação ao processo de construção da proposta pedagógica das atividades a serem desenvolvidas no PME, pois, pelo que nos parece, a preocupação maior está relacionada à questão financeira e não à pedagógica:

O NRE oferece orientações escassas, mas oferece. As reuniões que eu participei eram mais financeiras: onde gastar, como não gastar. Já as orientações pedagógicas eu só tive por telefone até hoje, nunca foi: “ai vamos hoje para explicar como vai ser elaborado certinho”, eu nunca tive, e, quando eu tive essa orientação pedagógica foi por telefone (Entrevistado 2B).

Como foi dito pelo Entrevistado 2B da Escola 1, o NRE orienta e acompanha o PME via portal educacional, onde são postadas e avaliadas as propostas pedagógicas das atividades, os planos de trabalho docente, como também são realizadas as avaliações anuais para a continuidade ou não do Programa. Frente a isto, o Entrevistado 2B nos fala sobre como acontece este acompanhamento: “Existe

³⁶ Durante o ano de 2011, a SEED, por meio do DEB, elaborou o documento Caderno de Expectativas de Aprendizagem. O documento busca fomentar a discussão nas escolas sobre práticas de ensino e de aprendizagem, além da avaliação. Sua criação se deu durante a Semana Pedagógica em julho de 2011 e contou com a participação e contribuições dos professores da rede e dos técnicos pedagógicos dos NRE, as quais foram debatidas e sistematizadas. O documento intenta ser um referencial tanto para o planejamento das aulas quanto para o acompanhamento do trabalho pedagógico, cabendo à escola e aos professores definirem o melhor trajeto para que os alunos alcancem as metas de aprendizagem. Estas informações foram encontradas no site:

<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=3519> Acesso em 10 Jan. 2016

em forma de cobrança. A partir do momento que não está do gosto deles, eles cobram de nós a postagem, aí eles orientam” (Entrevistado 2B), o que comprova um acompanhamento pelo NRE de Londrina.

De acordo com as informações obtidas com relação à distribuição de aulas, para cada professor que ministra atividade no PME são concedidas cinco aulas com cada turma, sendo assim distribuídas: quatro aulas ministradas em sala diretamente com a presença dos alunos e uma aula denominada hora-atividade para planejamento. Visando esclarecer a questão, perguntamos ao Entrevistado 2B como e quando os professores planejam as aulas que serão ministradas nas atividades do PME. Nos respondeu:

Olha, esse é o nosso maior desafio. Porque eu acredito que se fossem bem planejadas seriam muito melhores, só que o professor assume esse projeto como se fosse... como vou usar um termo assim... é algo cômodo para eles, porque se ele pode fazer aquilo todo dia igual, que não existe uma cobrança, por exemplo: entregar nota, ou planejamento, eles não fazem bem feito, um trabalho que a gente fala “Nossa!” Porque é cômodo para eles. Eles têm direito à hora-atividade deles, se eu falar para você que os quatro, cinco que a gente tem, três fazem a hora-atividade para planejar a aula, os demais, é na base da cobrança mesmo, se a gente não fica: “ai você não vai fazer algo diferente?” Porque os alunos também cobram de nós: “Ai, nossa! Está chato. Eu não quero mais aquilo, porque eu vou vir aqui, se o fulano faz todo dia aquilo?”. Então, se nós não ficarmos como equipe pedagógica cobrando essa ação, não é feita (Entrevistado 2B).

Percebemos por esta fala que a metodologia adotada no PME pelos professores assume outra característica, diferente da proposta no documento orientador e também diferente da adotada no turno regular. Isso ocorre, apesar de o PME propor:

[...] uma metodologia participativa, que valorize as experiências do grupo e, ao mesmo tempo, multiplique as possibilidades da contribuição diferenciada de cada um e aguçe a capacidade de pensar, criar e desenvolver a assertividade (BRASIL, 2014, p. 8).

Faz-se necessário, também, mencionarmos que o acompanhamento do PME por parte da SEED ou do NRE atende às necessidades quanto à parte burocrática, porém com relação à capacitação dos envolvidos com o PME (equipe diretiva, pedagógica, corpo docente e funcionários) deixa muito a desejar, pois as atividades são desenvolvidas sem muita orientação e/ou acompanhamento pedagógico efetivo. Pelos dados obtidos junto ao NRE de Londrina, foi possível verificar, também, que

os coordenadores do PME na SEED e no NRE também não recebem orientações/capacitações neste sentido dos órgãos federais responsáveis. Isto implica diretamente a forma como o PME é desenvolvido junto aos alunos, como podemos observar pelo relato do Entrevistado 2B:

[...] os alunos não queriam vir mais, porque continua o mesmo professor de arte, o mesmo professor de português e como eles fazem dois, três anos a mesma atividade, eles não querem vir mais. Então, a gente não tinha aluno. Aí no começo do ano eu liguei e eles (NRE) me informaram como eu faria o fechamento de uma das quatro turmas. Tanto que, eu cheguei a perguntar sobre como modificar o projeto, porque se está maçante para o aluno, que ele não tem interesse, então tem que ser modificado. Sobre isto, ficou bem vago, ficou uma coisa assim: a gente está aqui, vocês aí, e vocês dão conta (Entrevistado 2B – grifo nosso).

Confirma-se que as orientações e informações para desenvolvimento do PME são feitas por telefone, o que mostra um acompanhamento distante.

Entretanto, quando questionado se existe alguma diferença pedagógica/metodológica entre os conteúdos ministrados nas aulas de EDF do turno regular e as atividades do Macrocampo Esporte e Lazer ministradas no PME, o Entrevistado 2B nos diz:

Sim. Porque como o aluno não é avaliado, se torna lazer mesmo. E, para você manter o aluno aqui, tem que ser algo que seja prazeroso para esse aluno. Ele já está cansado de estar aqui quatro horas no período da manhã, ficou para o almoço e vai ficar o período da tarde inteiro, então se não for algo que vai ao encontro da necessidade dele, com os desejos, ele não fica na escola. Como lá fora ele pode soltar pipa, jogar bola, ele está livre, então aqui dentro, ele tem que gostar de estar (Entrevistado 2B).

Então, frente a esta declaração, verifica-se que as atividades do Macrocampo Esporte e Lazer, comparadas às aulas de EDF do turno regular, são ministradas de forma mais lúdica.

O Entrevistado 2B ainda nos revela a importância do PME, em sua opinião, e aponta alguns encaminhamentos para a superação das fragilidades:

Eu vejo que o Mais Educação é rico, a estrutura, o funcionamento dele é muito bacana. Realmente tira a criança “periférica” daquela situação de risco. Eles encontram na escola o que eles não têm muitas vezes em casa, só que deveria ter um suporte maior para a escola para atender esse aluno, mas não só suporte financeiro, também um curso de capacitação direcionado para o professor. Na distribuição das aulas, não deixar esses programas apenas para os

“PSS” ou para aqueles com carga extraordinária, porque o professor QPM que tem direito mesmo, não pode. Porque aparenta uma intenção de: “vamos sucatear”!!! Essa eu acho que é a grande pena do Mais Educação, porque ele tem valor e o que ele se propõe ele faz, que é tirar esse aluno da situação de violência, de droga, ele tira, só que tinha que ser melhor direcionado, na minha visão (Entrevistado 2B – grifo nosso).

Os argumentos expõem a necessidade do PME e sua efetividade e reforçam o comprometimento da escola no trabalho de atendimento ao aluno que precisa. No entanto, verifica-se que a própria escola percebe o PME voltado para remediar a situação de exclusão social do aluno, já que o viés assistencialista fica visível.

Como o entrevistado 2B não participou do processo de adesão e implantação do PME da Escola 2, fez-se necessário realizar mais uma entrevista com um membro da Equipe Pedagógica, o Entrevistado 2D, que atuava naquele momento na referida escola a fim de se tentar obter resposta a alguns questionamentos do roteiro da entrevista que ficaram pendentes. Este profissional, que estava trabalhando na escola no ano de adesão e implantação do PME, atuando no acompanhamento pedagógico, afirma que: “A implantação do programa aconteceu a partir de 2010, final de 2010, início de 2011” (Entrevistado 2D). Comenta, também, que os pedagogos da escola dos turnos da manhã e da tarde realizavam um trabalho coletivo: “[...] porque o programa tem essa característica de trabalhar com alunos que estão matriculados em um turno e participam desse programa com a ampliação de jornada, por isso essa importância do trabalho coletivo” (Entrevistado 2D).

De acordo com o Entrevistado 2D, a escolha das atividades do PME aconteceu da seguinte forma:

Foi feito uma análise, um diagnóstico. Considerou também o interesse do aluno pela atividade. No caso de o contraturno, permanecer e, como já tinha uma atividade que era obrigatória no sentido de leitura, de língua portuguesa, então a opção foi por atividades que pudessem ser mais dinâmicas, mas que, ao mesmo tempo, também levassem ao acompanhamento, ao aprofundamento das outras disciplinas, que fizessem essa articulação com as disciplinas que já estavam presentes na matriz (Entrevistado 2D).

Os argumentos do Entrevistado 2D explicitam uma relação entre as disciplinas do currículo e as atividades do PME. O entrevistado destacou que o que permeou o processo de escolha das atividades naquele ano de 2010, no momento da implantação do PME, foi o diálogo com o coletivo da escola (equipe diretiva, equipe pedagógica, corpo docente e alunos). Porém,

É claro que foi num processo muito rápido, foi tudo muito corrido naquela ocasião. Hoje, a gente já tem outros formatos, outro entendimento do que é o programa, mas o programa estava sendo apresentado naquele momento, então, de início, conforme foi a receptividade tanto da informação quanto do próprio trabalho, a proposta de trabalho, então optou-se por esse diálogo, lógico que de uma maneira rápida, para que pudesse atender também a um calendário, e que também fosse atrativo para o aluno (Entrevistado 2D).

Podemos perceber que, no início, no processo de adesão e implantação do PME, o coletivo da escola ainda não sabia ao certo a dimensão que o PME tomaria, quais suas implicações no dia a dia da escola, pois era um programa novo, que, muito embora a escola já tivesse alguma experiência com projetos no contraturno, nenhum deles demandava tamanha mobilização e até mesmo a considerável mudança na rotina da escola, ajustes que também foram observados na Escola 1.

Com relação às atividades ofertadas inicialmente, algumas apresentaram maior interesse por parte dos alunos:

De 2011 para 2012, houve a continuidade do mosaico em arte, informática continuou, o futsal não tem dúvida continuou. Só que daí a gente tinha uma dificuldade com o futsal, porque tinha uma procura maior por meninos e as meninas também tinham que participar. Então, tinha que organizar e articular o horário porque todos os alunos do Mais Educação tinham que participar de todas as atividades nos cinco dias da semana, então compreender essa dinâmica do programa foi no momento, naquele primeiro momento uma dificuldade, tanto com relação à escola quanto em relação aos alunos. Então, uma vez participando, ele teria que compreender essa dinâmica e enquanto isso a escola se organiza para que isso ocorresse de fato (Entrevistado 2D).

Os documentos do PME sugerem que adequações devem ser feitas no PPP das escolas para o desenvolvimento do PME. Frente a isto, questionamos o Entrevistado 2D que nos revelou:

Em 2010, houve uma atualização do PPP, mas não sei te dizer, não me lembro se foi contemplado nessa atualização de 2010 ou se foi posterior. Como eu saí do estabelecimento um ano e meio após a implantação, eu acredito que, nesse meio tempo, deva ter sido realizado, mas em 2010, não. Para iniciar o programa não, essa adequação com certeza foi realizada no decorrer, mas, para implantação não, pois ele chegou e implantou-se para depois então ser contemplado (Entrevistado 2D).

Ao analisarmos o PPP da escola, é possível observar que nenhuma adequação com relação ao PME foi realizada. Na verdade, o PPP não apresenta nenhuma outra adequação desde sua atualização em 2010.

O Entrevistado 2D nos fala que as atividades desenvolvidas no PME estão em consonância com os documentos do PME,

[...] todo trabalho ele tem que seguir esse manual operacional, que é o manual que vem do programa federal e o governo do estado também coloca instruções e algumas situações que até favorecem o desenvolvimento, como é o caso do Estado do Paraná. O Mais Educação ele é trabalhado com professores, diferentemente de outros estados que são apenas monitores, então isso foi uma vantagem muito grande (Entrevistado 2D).

Este dado é importante, porém não podemos esquecer que os professores do PME não são apenas QPM, são também PSS.

Salienta ainda, a importância das atividades do PME serem ministradas por professores:

[...] a vantagem é que tem um professor que trabalha o conteúdo, e, por isso, o fato de estar relacionado às diretrizes, aos cadernos de expectativas, da importância do planejamento, porque o professor ele entregava para nós enquanto equipe pedagógica o seu planejamento das suas aulas do Mais Educação, então havia esse acompanhamento pedagógico (Entrevistado 2D).

Destaca como ocorrem a participação do monitor, visto não ser ele o condutor central do trabalho, da atividade ministrada no PME:

A presença do monitor é para auxiliar esse trabalho do professor, então tinha o professor e o monitor para colaborar, principalmente naqueles momentos de intervalo do almoço, em que o professor, naquele momento, não está presente, já encerrou a sua aula, mas o monitor acompanhava, direcionava, enfim, nesse sentido (Entrevistado 2D).

Acrescenta, dizendo que, no início do PME, a escola não contava com o trabalho de monitoria, e que, no horário de almoço, eram os próprios professores e funcionários que acompanhavam os alunos: “No início, não, foram os professores mesmo que atenderam [...] (Entrevistado 2D). Este dado confirma as informações do Entrevistado 2A.

Com relação à proposta pedagógica do PME e seus encaminhamentos, esclarece que,

O Programa Mais Educação tem uma proposta pedagógica, que, inclusive, deve ser inserida no sistema, que é acompanhado pelo Núcleo Regional de Educação, e também acompanhado pela SEED, então a escola faz a postagem dessa proposta pedagógica, desse trabalho que será desenvolvido nas atividades do Mais Educação. Essas atividades, uma vez inseridas no sistema, têm que ser aprovadas pelo Núcleo, aprovadas pela SEED e, a partir dessa aprovação, é feito o plano de trabalho docente, o planejamento da aula por parte do professor e esse plano também precisa ser postado e acompanhado no sistema. Essa é a proposta de trabalho, acompanhada pela equipe pedagógica e acompanhada também via sistema pelos órgãos. Inicialmente até que tudo isso funcionasse redondinho, não foi assim, olha tenho que fazer, vai ser feito, tudo perfeito inicialmente, foi um caminhar para se entender as propostas e chegar ao ponto que hoje nós estamos organizados (Entrevistado 2D).

Ainda explica como são inseridos, no sistema via internet, a proposta pedagógica das atividades e plano de trabalho docente e, também, como se dão o acompanhamento pedagógico e avaliação das atividades e do PME como um todo pelo NRE e pela SEED:

A proposta pedagógica ela é anual, o plano de trabalho é colocado se eu não me engano, porque eu não tenho mais contato, então eu posso estar cometendo algum equívoco, se eu não me engano, semestralmente, e também as avaliações são semestrais, pelo menos via sistema, enquanto Núcleo/SEED é semestralmente... primeiro semestre, segundo semestre... e então, no segundo semestre, avalia-se a possibilidade de continuidade daquela proposta ou não. Na verdade, a escola tem que postar. O professor passa as informações para a equipe pedagógica, a equipe pedagógica revê, lógico, analisa e aí depois coloca no sistema que é também analisado pelo Núcleo. É feito todo esse acompanhamento. Agora, quando tem alguma coisa para corrigir o Núcleo devolve, a equipe pedagógica revê junto com o professor. Então é um processo bem dinâmico. (Entrevistado 2D).

Com relação às orientações durante o processo de construção da proposta pedagógica das atividades a serem desenvolvidas no PME, o Entrevistado 2D afirma que “[...] eram feitas reuniões presenciais no núcleo”.

As aulas ministradas nas atividades do PME eram/são planejadas pelos seus respectivos professores especialmente no momento da hora atividade, que é utilizada pelo professor como observou: “[...] para planejamento, para correção de atividades, para organização de material, e até faziam o atendimento necessário cabível na hora atividade” (Entrevistado 2D).

Perguntamos ao entrevistado quais responsabilidades foram conferidas à escola e aos docentes após a adesão ao PME, no sentido de aumento de demanda:

Não, não me recordo de nenhum aumento de demanda, porque é algo tão natural esse acompanhamento para quem é pedagogo. Assim, pelo menos na época eu não senti. A gente compartilhava informações, compartilhava responsabilidade, então, esse diálogo acontecia muito entre a equipe pedagógica do período da manhã com a do período da tarde. Como eu disse, essa responsabilidade de acompanhamento. Como que o aluno está na disciplina de língua portuguesa, mas como que ele está na atividade de leitura? Ele está participando? Ele está frequentando? A gente precisa fazer o chamamento da família? Onde está o compromisso? Ou então: ele está vindo, mas como é que está o aproveitamento disso? O diálogo acontecia, eu na época não vi como um acúmulo de tarefa. Sim, chegaram responsabilidades, mas uma parte do processo de acompanhamento como outro qualquer, de acompanhar o aluno pedagogicamente (Entrevistado 2D).

Os argumentos do Entrevistado 2D permitem perceber que a natureza do PME se distancia da natureza das aulas disciplinares do ensino regular. As atividades realizadas no PME são realmente complementares ao trabalho que já é realizado nas disciplinas do ensino regular. Como pode ser visto, ao questionarmos sobre a relação entre as disciplinas da matriz curricular do turno regular e as atividades do PME, o entrevistado responde:

Eu acho que todo trabalho é muito dinâmico, então em alguns momentos sim, havia esse diálogo entre as disciplinas, tanto da matéria da unidade estudada pela disciplina ali da matriz curricular, quanto pela atividade proporcionada. Em outros momentos se distanciava um pouco, quando ia para especificidade de um trabalho lá da própria atividade, que estava sendo proporcionada no programa pelo professor, sendo planejada pelo professor. Mas, dava para se observar que o aluno que realmente participava, que tinha interesse, demonstra realmente crescimento, independente da atividade proporcionada se é aprofundamento pedagógico ou se é dentro de esporte e lazer, se é de cultura e arte, se é de tecnologia ou de qualquer outro macrocampo, é que agora eu não lembro todos, mas independente do macrocampo e da atividade, o aluno quando está bem envolvido, tanto pelo conteúdo quanto pela sua própria motivação em participar, ele apresenta resultados e isso aparece na sala de aula como aparece na prática dele no dia a dia. Porém, muitas vezes este resultado não aparece, pois nem todos os alunos tem frequência regular, não se pode negar isso, essa questão que a escola precisa estar mesmo buscando o aluno, esse enfrentamento da frequência regular do aluno, isto é um obstáculo. (Entrevistado 2D).

É interessante o apontamento que o entrevistado faz que, independentemente da atividade proporcionada ao aluno pelo PME, este apresenta um crescimento, resultados positivos e que isso se torna perceptível em sala de aula.

Quanto à questão se ocorreu e como ocorreu capacitação ou plano de formação para o(a) diretor(a), pedagogo(a), docentes, agentes educacionais e monitores para atuar no PME, o entrevistado responde, fazendo uma divisão temporal: antes e depois de 2012,

Eu não lembro da questão de formação. Reuniões eu lembro de várias, e, nessas reuniões, já se passavam várias orientações, agora formação específica naquela época de 2011 eu não me recordo. Agora eu posso dizer que, a partir de 2012, quando vim trabalhar aqui, eu comecei a trabalhar com o Mais Educação também. Nós fizemos, sim, formações, reuniões técnicas de orientação. Então foram realizadas várias orientações e formações, até aproveitando por exemplo momentos de formação de pedagogos onde os assuntos dos programas, não só do Mais Educação, mas de outros eram também contemplados (Entrevistado 2D).

Embora se possa observar ter ocorrido formação, foi destacado pelo professor da Escola 1, que esta não ocorreu com os professores PSS. Destaca-se aqui uma fragilidade do Programa neste aspecto, que poderia, para maior efetividade, ter envolvido todos os que atendiam ao PME.

Acerca do acompanhamento do PME, o entrevistado afirma que este atendeu às necessidades, havendo uma boa interlocução das informações entre a SEED, o NRE e as escolas que iriam aderir ao programa:

Eu penso que sim, porque se houve a adesão é porque houve uma explicação, houve informação, houve orientação, porque nenhuma escola vai aderir a um programa se não conhece a proposta e a proposta pelo menos na rede pública estadual chega via SEED, via Núcleo. Então, a informação chegou, a orientação chegou e a escola teve a possibilidade de adesão. É claro que tem aquela questão lá do início que a adesão era devido à questão de risco e vulnerabilidade, existem os critérios para essa adesão, como por exemplo, o público-alvo. Tudo isso foi pontuado e também vinha de um outro processo, de escolas de superação. Na ocasião, naquela época, tinha toda uma situação, mas se a informação chegou é porque houve essa orientação e, no decorrer, as situações foram sendo esclarecidas, foram sendo pontuadas, sempre que havia necessidade de mais informações era procurado. Então, tanto a direção quanto a equipe pedagógica procuravam o setor competente para buscar essas informações e também as informações nunca foram negadas, sempre tivemos muito acesso. E com relação aos professores, tudo que era possível, era repassado para os professores (Entrevistado 2D).

O Entrevistado, em seu depoimento, defende a Educação Integral e o PME, explicitando uma diferenciação entre a ampliação da jornada escolar e o turno único da educação em tempo integral. Como discutido por Silva (2014), a ampliação da jornada escolar diz respeito a um aumento na carga horária, mas não necessariamente na formação integral dos alunos. O Entrevistado 2D diz:

Eu penso assim que a educação integral, independente se é por meio de um programa como o Mais Educação que é uma ampliação de jornada ou se é uma educação em tempo integral que é um turno único, a proposta da educação integral é muito rica, porque, além de trabalhar com as disciplinas de uma base nacional comum, além de se pensar num currículo voltado disciplinarmente, há também a ampliação desse tempo de trabalho com isso que está proposto. Então, não é só aumentar o tempo, mas é aumentar o tempo com a qualidade necessária. Isso envolve uma articulação dos profissionais, dos conteúdos, da própria legislação em termos de atendimento, proporcionando ao aluno a oportunidade de ter mais tempo de permanência na escola, novas oportunidades de aprendizagem e com isso diminuir a vulnerabilidade. Então, é um programa riquíssimo o Mais Educação, a educação integral no seu pensar, no todo. Eu vejo essa proposta de educação integral e particularmente o Programa Mais Educação como uma grande oportunidade para os alunos (Entrevistado 2D).

Novamente, verificam-se os argumentos favoráveis ao PME pelo papel social que cumpre. No entanto, segundo o entrevistado, o Programa traz um aspecto de qualidade de ensino quando amplia o conteúdo e o tempo de permanência do aluno na escola, gerando:

[...] uma prática social diferenciada e é isso que a gente busca. Então, por esse aspecto de qualidade de ensino, de acesso e permanência, que é o que eu acredito ser o caminho para educação, eu particularmente gosto muito (Entrevistado 2D).

Os dados confirmam a importância do PME, tendo por base o maior tempo de permanência do aluno na escola, fato que atende ao objetivo do PME e que, na visão do Entrevistado 2D, também proporciona melhoria da qualidade do ensino, aspecto que reforça a discussão dos dados apresentados a seguir pelo professor do Macrocampo Esporte e Lazer.

5.3.2.3 Dados da Entrevista com o Professor que atuou na atividade do Macrocampo Esporte e Lazer no PME da Escola 2

O Entrevistado 2C, professor que atua na atividade do Macrocampo Esporte e Lazer no PME da Escola 2 já participou do PME em 2012, quando ainda não era concursado, portanto PSS. Nesta escola, começou seu trabalho em 2015, como professor QPM: “No PME, eu estou recentemente logo que tomei posse no estado. Eu tenho conhecimento desse programa de outras escolas, mas efetivamente como concursado só nesses seis meses, aqui na escola mesmo” (Entrevistado 2C, 2015).

O Entrevistado 2C está ministrando a atividade de Esporte do Macrocampo Esporte e Lazer no PME para uma das três turmas da escola e nos conta como realiza tal atividade:

Desenvolvo algumas atividades voltadas ao esporte, como por exemplo futsal, basquete, alguns jogos como bola queimada e voleibol. Mas, a ideia é trabalhar jogos com eles também. No começo havia mais participação, então eu conseguia integrar mais, agora estou sentindo uma redução de alunos e eu trabalho mais a parte esportiva mesmo (Entrevistado 2C, 2015).

Entendemos que o entrevistado demonstra que conhece a proposta pedagógica da atividade, pois trabalha em suas aulas com mais de um conteúdo/modalidade esportiva, como também procura desenvolver jogos e brincadeiras.

Ao ser questionado se conhece os objetivos do PME e como ele os avalia, diz:

Conheço alguns, conheço. Eu acho que o programa é importante, mesmo porque o aluno permanece mais tempo na escola. Na verdade, vejo no Mais Educação uma forma de buscar uma formação integral. Então, mantém o aluno mais tempo na escola e a continuidade dos conteúdos que ele tem no ensino regular, no caso nas disciplinas que ele tem há uma complementação, a ideia que o Mais Educação traga uma continuidade desses conteúdos (Entrevistado 2C, 2015).

É possível verificar sua compreensão sobre o caráter complementar das atividades. No entanto, apesar de demonstrar conhecer os objetivos do PME, este, porém comentou que nunca participou, desde o tempo em que atuava como PSS, de nenhum processo de formação para compor a equipe do PME, pois não foi ofertado, aspecto observado também na Escola 1.

A escola possui alguns espaços que são utilizados para o desenvolvimento das atividades do Macrocampo Esporte e Lazer, como: uma quadra coberta, uma quadra de areia, um campo e um espaço pequeno com uma mesa de tênis de mesa. Porém, uma dificuldade que o entrevistado relata quanto aos espaços é que, algumas vezes, existe choque de horário entre as atividades do PME e as aulas de educação física do turno regular e que o ideal seria “[...] evitar ao máximo o choque de horários, porque o espaço é comum” (Entrevistado 2C, 2015). Pode-se inferir que, embora exista o espaço físico adequado, às vezes, devido à organização do tempo da escola, as atividades que pleiteiam o espaço, concorrem entre si.

Também relata que as atividades do PME são um complemento ao que está sendo desenvolvido nas disciplinas do turno regular, de acordo com a especificidade e também diz que a importância do macrocampo Esporte e do Lazer, no processo de implementação do PME está em:

Pensar a Educação Física como uma educação integral na formação do indivíduo. Quando você trabalha o jogo, o esporte, o corpo, você trabalha a linguagem corporal, você trabalha o conhecimento das regras, da convivência humana, do respeito, então ele tem um aspecto, por exemplo atitudinal, como é que eu convivo com o colega e comigo em relação ao jogo. Então, isso faz parte da formação e o aspecto psicomotor também, da questão do físico, da questão das habilidades motoras, envolve uma série de competências que o indivíduo deve adquirir, complementando o que ele tem na Educação Física no horário regular (Entrevistado 2C, 2015).

O caráter de complementariedade, conforme se verifica nos argumentos do entrevistado, ultrapassam a formação específica necessária nas atividades relacionadas à EDF. Há, em nosso entendimento, uma ênfase na formação integral, como introspecção de valores considerados necessários à convivência. É um aspecto importante que demarca a caracterização do sentido do PME no que diz respeito ao que é denominado educação integral. Observa-se, também, na DCOEB/PR de Educação Física, quando se abordam cultura corporal e diversidade, que estes valores são considerados:

[...] as aulas de Educação Física podem revelar-se excelentes oportunidades de relacionamento, convívio e respeito entre as diferenças, de desenvolvimento de ideias e de valorização humana, para que o outro seja considerado (PARANÁ, 2008, p.60).

O entrevistado demonstra conhecer o que a DCOEB/PR da disciplina de Educação Física concebe como conteúdos a serem ministrados: “[...] na verdade, a

matriz curricular de Educação Física trabalha em termos de esportes, jogos, danças, lutas e ginástica [...]” (Entrevistado 2C, 2015). Percebe-se a diferença em relação à atividade que ele ministra no PME, que é direcionada apenas para o esporte e lazer, contemplando somente um dos cinco conteúdos. Explica que existe diferença entre as aulas de EDF do turno regular e a atividade do Macrocampo Esporte e Lazer ministrada no PME. No turno regular, o professor tem um rol de conteúdos a ser ministrado e nem sempre os alunos gostam de todos eles. Por outro lado, a atividade do Macrocampo Esporte e Lazer, ofertada no PME se torna mais atrativa e interessante para o aluno, porque ele se inscreve na atividade e dela participa por escolha e não por **obrigação**. O entrevistado diz: “[...] ele escolheu estar aqui nesse horário, nesse horário oposto” (Entrevistado 2C, 2015).

De acordo com o entrevistado, existe uma relação entre as atividades do Macrocampo Esporte e Lazer do PME e a EDF do turno regular: “Sim, existe e tem que haver. Claro, eu professor do PME não consigo atingir os mesmos conteúdos que o professor de Educação Física do turno regular, porque ele é focado no esporte, mas que há uma proximidade há” (Entrevistado 2C, 2015). Entende-se que o entrevistado tenta explicar que os conteúdos ministrados nas atividades do Macrocampo Esporte e Lazer do PME assumem característica diversa à dos conteúdos ministrados nas aulas de EDF do turno regular, porém existindo uma relação entre os mesmos. De acordo com o entrevistado, a participação dos alunos na atividade do Macrocampo Esporte e Lazer ocorre. Diz o entrevistado:

Eles são participativos, gostam. Mas, não sei te explicar exatamente o porquê... não sei se é por nossa falha... por parte deles! Eles querem algo mais. Não sei se é pelo fato de eles estarem todos os dias aqui, talvez eles queiram que haja uma diversidade maior, maior amplitude das atividades (Entrevistado 2C, 2015).

Quando questionado sobre a contribuição da atividade do Macrocampo Esporte e Lazer para o PME para se tentar evitar a evasão, o entrevistado responde: “Contribui bastante, até porque o esporte é uma das atividades de que eles mais gostam” (Entrevistado 2C, 2015). No entanto, destaca a rotatividade dos alunos no PME:

Também acho que precisaria usar algumas estratégias de maior integração entre todos os macrocampos, entre todas as atividades, desenvolver alguma gincana, algum torneio, alguma coisa que de uma certa forma incentive os alunos a estarem aqui, porque eu acho

que esse programa tem muita rotatividade, o aluno vem hoje, daqui a pouco ele sai, daqui a pouco ele volta, e a gente gostaria que tivesse uma continuidade maior deles (Entrevistado 2C, 2015).

Este dado mostra a dificuldade da escola para manter o aluno nesta ampliação da jornada. Se a atividade do PME tem por objetivo reforçar a permanência dos alunos na escola, por outro lado, a rotatividade pode estar expressando o entendimento do aluno sobre o PME, como algo alternativo e facultativo. Outro aspecto elencado pelo entrevistado para a execução da atividade do Macrocampo Esporte e Lazer no PME é:

Uma dificuldade que eu sinto aqui, é que não sou professor do regular, do dia a dia dessa escola. Eu venho exclusivamente para o programa, então, eu sinto um pouco dessa dificuldade de não vivenciar esse dia a dia da escola. Por mais que muitos desses alunos foram meus no município quando eles estudavam do primeiro ao quinto ano lá no União da Vitória, então muitos vieram, muitos eu conheço, mas eu sinto uma maior dificuldade por eu não estar aqui no dia a dia, que nem é o caso do professor de artes, ele é o professor da escola, a professora de língua portuguesa também, então eles vivem com o aluno, eles têm contato com o aluno de manhã e no programa, eles estão aqui o período todo. Então, eu acho isso importante. E até acho que o programa deveria privilegiar os professores que já são da escola. No meu caso, que eu venho para dar a minha oficina, eu tenho essa dificuldade, de não estar no dia a dia da escola (Entrevistado 2C, 2015).

Novamente verificamos o problema da falta de vínculo, um aspecto apontado como obstáculo para o desenvolvimento do PME, que reforça a necessidade de um quadro docente permanente. O entrevistado sintetiza sua percepção sobre o PME da seguinte forma:

Eu acho que o programa é muito interessante. Acho a iniciativa muito interessante, até para buscar a Educação Integral. A dificuldade ainda que eu vejo do programa é a questão dos espaços. Você tem que dividir os espaços com as aulas, então, talvez, no início do ano, no próprio planejamento deve ser pensado. No mais, a escola dá todo o apoio, acho que a escola está no caminho certo quanto a isso. É uma escola que precisa muito, os próprios alunos precisam porque têm a dificuldade da distância, a dificuldade de ficar aqui o dia todo, pelo formato que o programa tem. Eu particularmente defendo isso: até as dezesseis horas, ótimo... não precisa que a criança fique oito horas na escola, seria interessante que ela pudesse ficar por exemplo, seis horas, quatro do tempo regular e mais duas horas, porque ela tem que ter o período dela em casa, com a família, eu acho que seria interessante essa forma. No mais, tem que investir mais nisso (Entrevistado 2C, 2015).

De acordo com este dado, um outro fato evidente e que compromete qualitativamente o aspecto pedagógico das atividades são as adequações de espaço físico e material para seu desenvolvimento.

Os dados das entrevistas da Escola 2 reafirmam a importância de a atividade ser atrativa para os alunos e que, para que o aluno não evada e aprenda, a atividade tem que ter uma proposta mais lúdica do que as aulas disciplinares do ensino regular, pois a participação no PME não é obrigatória, exceto aos beneficiários do PBF. O professor também tem um papel fundamental neste quesito, justificando a importância de sua formação continuada específica para a atuação no PME.

O que fica evidente nos dados da entrevista da Escola 2 são as adaptações que a escola tem que realizar para conseguir minimamente desenvolver o PME e que se referem à falta de espaço físico, de funcionários e de materiais pedagógicos suficientes para a realização das atividades.

O Entrevistado 2B reforça que a escolha das atividades por parte da escola, leva em consideração o que é interessante para os alunos, mas também para os professores que podem ministrar as atividades e estão dispostos a isso, considerando, portanto, o recurso humano disponível. Além dos aspectos aqui mencionados, o Entrevistado 2D ainda observa que as atividades a serem desenvolvidas no PME devem levar ao aprofundamento das disciplinas do turno regular, deixando nítido o sentido de complementariedade do PME.

Podemos perceber, de acordo com os dados das entrevistas, que as escolas enfrentam os mesmos desafios frente à implantação e à implementação do PME.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenvolver as considerações finais desta pesquisa, ressalta-se que a motivação por estudar tal tema teve origem na observação da prática educativa da disciplina de Educação Física e das tentativas de contemplar práticas corporais nas atividades dos projetos e programas de ampliação da jornada escolar no contraturno. A pesquisa em questão buscou analisar de que maneira ocorreram a implantação e a implementação do PME em duas escolas estaduais da cidade de Londrina-PR, destacando, a partir da proposta de “educação integral em tempo integral”, suas intencionalidades e concepções. Fez-se isso por meio da análise do Macrocampo Esporte e Lazer e sua relação com a EDF, verificando os limites e possibilidades do PME, enquanto proposta de educação integral.

Este estudo permitiu perceber que as propostas para a educação que chegam à escola estão em consonância com o modelo de Estado neoliberal. O governo brasileiro vem implementando planos e programas, seguindo o mesmo direcionamento neoliberal de atendimento à população em situação de vulnerabilidade social, de apaziguamento da situação social de grande parte da população. O PME cumpre com os objetivos dos governos federal e também estadual, exemplo nítido da adoção da política da Terceira Via por parte destes governos.

Neste sentido, são imputadas para a escola responsabilidades que não são dela, ficando visível a falta de autonomia frente a sua real função, visto que, como traço característico das políticas implementadas nos últimos anos, não se considera o PPP das escolas, frente ao seu desprezo/desacatamento por Programas que chegam à escola. Por sua vez, professores e gestores são obrigados a realizar tais demandas.

A LDBEN nº 9394/96 aborda e aponta a progressiva ampliação do tempo de permanência dos alunos nas escolas no sentido de ofertar escolas de tempo integral, a qual vem sendo fomentada pelos governos por meio de programas, como o PME, e o PNE em vigor reforça tal encaminhamento. Ao discutimos as políticas educacionais adotadas pelos governos federal e estadual do Paraná, buscamos refletir sobre a educação ofertada. São evidentes as fragilidades quanto à estrutura física, material e de concepção em busca de uma formação integral dos alunos que frequentam o PME.

O PME, implantado numa proposta de regime de colaboração e articulação das políticas públicas dos governos federal, estadual e municipal, desde 2007, vem tendo anualmente uma adesão progressiva pelos estabelecimentos de ensino em todo território brasileiro. Com a implantação do PME e conseqüente recebimento dos recursos financeiros, foram realizadas melhorias nas escolas, porém não suficientemente a ponto de eximi-las das adaptações em seus espaços físicos, como também de solicitar empenho e mobilização de funcionários, para darem conta desta demanda extra a ser executada pela escola para realização do Programa. No âmbito pedagógico, adaptações também foram feitas visto o pouco ou nenhum investimento na formação dos profissionais que iriam atuar no PME. Estas questões com relação às políticas educacionais são importantes e devem ser problematizadas, pois é urgente a necessidade de políticas contundentes do Estado para resolução dos problemas sociais que estão sendo apaziguados na escola, cuja ação é valorizada enquanto instituição responsável pelo cuidado dos alunos. Porém a escola precisa lembrar-se de sua especificidade, deixando seu viés assistencialista em segundo plano.

Verifica-se, nos documentos orientadores do PME, uma confusão de conceitos, concepções e termos ao se referirem a essa ampliação da jornada, dando-lhe a conotação de educação integral, de formação integral. Tal confusão na explicitação de conceitos, somada à forma como o PME chega às escolas e vem obtendo adesão, traz preocupação com relação ao entendimento e à natureza das atividades que são desenvolvidas. Neste sentido, somam-se dois aspectos: o primeiro é o fato de o PME estar voltado ao atendimento de crianças e adolescentes em escolas situadas em região de vulnerabilidade. O segundo é a ausência de clareza para seu desenvolvimento, questão que também foi verificada nas entrevistas. Percebe-se que, deste modo, o PME que se apresenta como uma política de governo, já que é instituído, divulgado e induzido pelo governo federal, pode não se tornar permanente, porém, pelo significado que possui no âmbito da implementação do neoliberalismo, possibilita a perpetuação da situação de desigualdade social nas escolas já classificadas como localizadas em situação de vulnerabilidade.

Foi possível perceber um projeto de sociedade em que o Estado se exime da responsabilidade com o social e deixa para a sociedade civil tal incumbência. A comunidade escolar, carente da garantia de direitos como lazer e esporte, passa a

ver o PME como saída para a formação dos filhos, atribuindo à escola o papel de guardião dos mesmos. Percebe-se a mesma visão por parte dos membros da escola que foram entrevistados. Veem na escola a possibilidade de guarda e proteção dos alunos que se encontram em vulnerabilidade. Aderem à proposta, mais uma frente de trabalho escolar, como forma de comprometimento com a causa dos alunos.

Foi possível observar ainda que o PME foi idealizado pelo governo federal para ser realizado na escola contando com a participação de voluntários. No Paraná, temos uma vantagem frente a outros estados, visto que quem desenvolve as atividades do Programa é o professor vinculado à rede estadual QPM ou até mesmo o PSS, porém, em muitas atividades, temos a participação do monitor, e este fato agrava a situação de improviso no desenvolvimento do PME e desvaloriza o trabalho do professor. Reforçamos que, para que se cumpra tal objetivo, as escolas precisam minimamente de estrutura física, material e de recursos humanos adequados e suficientes, como também, de um PPP fundamentado nos preceitos da emancipação humana, que possibilite a formação integral dos alunos que frequentam o PME.

Ao analisarmos o Macrocampo Esporte e Lazer no PME e discutirmos sua relação com a EDF, foi possível compreender que a prática das atividades corporais trabalhadas, tanto nas atividades do PME, quanto nas aulas de Educação Física do turno regular, deveria promover uma transformação social e uma formação no sentido da emancipação humana. No entanto, não é isso que se comprova, pois, apesar dos esforços engendrados pela escola, como podemos visualizar nos dados das entrevistas, percebemos que, na prática, pouco se tem avançado neste sentido, visto que, tanto nas aulas da disciplina de Educação Física do turno regular como nas atividades do Macrocampo Esporte e Lazer, estão entranhadas as ideologias neoliberais.

O PME e, conseqüentemente, seu Macrocampo Esporte e Lazer e as aulas de Educação Física denotam uma visão salvacionista da educação e do esporte como solução para os problemas sociais, escamoteando suas causas. A escola, no neoliberalismo, tornou-se um local para resolução de questões sociais que o Estado abandonou. Então, os trabalhadores da educação, para manter o PME, intensificam seu fazer, contando, também, com os estagiários e demais voluntários.

Sobre a importância das atividades do Macrocampo Esporte e Lazer no processo de implantação e implementação do PME, é possível afirmar que estas atividades são as mais requisitadas, as que têm a preferência dos alunos. Além

disso, estão em consonância com os documentos orientadores do mesmo, passando por avaliações do NRE de Londrina. Percebemos, porém, que a metodologia adotada nas atividades do PME pelos professores assume outra característica, diferente da proposta no documento orientador e também diferente da adotada no turno regular, pois apresenta um aspecto de complementariedade ao conteúdo ministrado nas disciplinas do ensino regular. No entanto, explicita uma relação entre as disciplinas do currículo e as atividades do PME, e isto implica diretamente a forma como o PME é desenvolvido junto aos alunos. Verifica-se que as atividades do Macrocampo Esporte e Lazer, comparadas às aulas de EDF do turno regular, são ministradas de forma mais lúdica.

Constatou-se em decorrência disso que as atividades do Macrocampo Esporte e Lazer se distanciam da Cultura Corporal como objeto de estudo e ensino conforme preconizado nas DCOEB/PR, reforçando uma diferença entre as aulas de EDF do turno regular e as atividades do Macrocampo Esporte e Lazer do PME. Os dados nos mostram que as atividades do Macrocampo Esporte e Lazer do PME, na grande maioria das vezes, são as preferidas por parte dos alunos, uma vez que proporcionam maior adesão e auxiliam na não evasão e frequência dos mesmos ao Programa, dando-lhe sustentação.

Em linhas gerais, este trabalho de pesquisa é apenas mais um trabalho que procura cumprir com um objetivo, mas não tem um fim em si mesmo. Consideramos que, apesar de todas as fragilidades e lacunas, é visível o empenho da escola para que o PME se efetive. Talvez este aspecto seja uma possibilidade de mudança ou alternativa, a ponta de um fio que permite fazer, no futuro, o caminho contrário, em que a formação continuada para o PME se configure para além da simples ampliação da jornada escolar entendida e comentada como educação integral. Que este espaço se concretize em um projeto educativo, cujos pressupostos e práticas objetivem, de fato, uma educação de qualidade para a emancipação da criança e adolescente que frequenta a escola pública.

Enfim, concluímos com o desejo de que esta pesquisa contribua com outras pesquisas, que fortaleça a possibilidade de superação da educação da forma como aqui foi verificada.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, P.; GENTILI, E. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 2005. p. 9-23.

BARBOSA, C.L.A. **Educação física e filosofia: a relação necessária**. Petrópolis: Vozes; 2005.

BERTINI JUNIOR N.; TASSONI E.C.M. A Educação Física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 3, Jul-Set. 2013, p. 467-83 Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1807-55092013000300013&script=sci_arttext. Acesso em 25 mar. 2015

BETTI, Mauro. Perspectivas na formação profissional. In: Gebara A, Moreira WW. **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus; 1992. (Coleção Corpo & Motricidade).

BRASIL. **Lei n. 6251, de 8 de outubro de 1975** - Institui normas gerais sobre desportos, e dá outras providências. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6251-8-outubro-1975-357712-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 20 mar. 2015

_____. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil - 10 de novembro de 1937**. Brasília, DF: Fundação Projeto Rondon - Minter, 1986. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 20 mar. 2015

_____. **Lei no. 87.310 - 21 de junho de 1982**. Regulamenta a Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, e dá outras providências. Brasília, junho de 1982.

_____. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF, 1995. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf> Acesso em: 22 nov. 2014

_____. **Site Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome**. Página oficial do Programa Bolsa Família. Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia>. Acesso em: 11 Jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB nº 9.394/96. 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB n. 4/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/CNE; 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF; 1998.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Manual da Educação Integral para Obtenção de Apoio Financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/Integral, no exercício de 2010**. Brasília, 2010.

_____. **Decreto Presidencial Nº 7.083, de 27 de Janeiro de 2010**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm Acesso em: 10 fev. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Manual da Educação Integral em Jornada Ampliada para Obtenção de Apoio Financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/Educação Integral, no Exercício de 2011**. Brasília, 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Programa Mais Educação: Passo a Passo**. Brasília, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maieducacao.pdf> Acesso em: 10 fev. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Manual operacional de educação integral**. Brasília, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Manual operacional de educação integral**. Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Manual operacional de educação integral**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 23 maio 2015

_____. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação;

n. 125). Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16690&Itemid=1115

Acesso em: 23 nov. 2014

CAMPOS, Vilma dos Santos Militão de. **A inserção da esfera privada no âmbito da esfera pública**: uma análise da gestão do Estado do Paraná no período de 2003-2010. In: X ANPEd Sul. Florianópolis, 2014. P. 1-19. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1499-0.pdf. Acesso em: 17 nov. 2015.

CARVALHO, FLSF. **O papel da educação física escolar representado por professores e professoras de outras disciplinas**. 2006. 119 f. Dissertação. Juiz de Fora (MG): Universidade Federal de Juiz de Fora/MG.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. 4. ed. Campinas: Papirus, 1988.

_____. **Metodologia do ensino de educação física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. Cortez, 1986.

CZERNISZ, Eliane C. S.; NASCIMENTO, Aline Arantes. Educação de Jovens e Adultos no Paraná: Limites e retrocessos. **Revista de Ciências Humanas**, v. 16, n. 26, p. 41-54, 2015.

DA SILVA, Jamerson Antonio de Almeida; SILVA, Katharine Ninive Pinto. Analisando a concepção de Educação Integral do governo Lula/Dilma através do Programa Mais Educação. **Educação em Revista, Belo Horizonte**, v. 30, n. 01, 2014, p. 95-126. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n1/a05v30n1.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2015

_____. Educação Integral, Intercultural e Sistêmica: “A Hegemonia às Avessas” no Programa Mais Educação. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n.1, p. 135-145, jun. 2013.

DAOLIO, J. **Cultura**: educação física e futebol. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006.

DAOLIO, J. **Educação física e o conceito de cultura**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

DUARTE, Luzia Franco; VIRIATO, Edaguimar Orquizas. **Análise das políticas de formação continuada no Estado do Paraná (2003-2010)**: algumas proposições. IN: IX ANPEd Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/3150/176>. Acesso em: 28 out. 2015.

DUARTE, Zuleyka da Silva. Emancipação X Emancipação: Uma análise a partir das abordagens teóricas da Educação Física Escolar. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 1, p. 88-98, jun. 2013.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. Disponível em: <<http://www.dfe.uem.br/texto/Olinda.PDF>>. Acesso em: 16 mar. 2014.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Z. **Políticas educacionais do Estado do Paraná nas décadas de 80 e 90**: da prioridade à centralidade da Educação Básica. 2001. 219 f. Dissertação de Mestrado (Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?biw=1280&bih=675&bav=on.2,or.&dpr=1&um=1&ie=UTF-8&lr&q=related:FNPIMRK9I2vsNM:scholar.google.com/>. Acesso em: 09 ago. 2015.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

FREIRE, J.B., SCAGLIA, A.J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GARIGLIO, José Angelo. A Educação Física na Hierarquia dos saberes escolares de uma escola profissionalizante. **Motus Corporis** (UGF), Rio de Janeiro, v. 8, n.2, p. 67-79, 2001.

GENTIL, Heloisa Salles. Democratização da Educação, Universidade e Movimentos Sociais. In: Políticas Educacionais: Cenários e Projetos Sociais. **Revista de Educação Pública** - v. 19, n. 40 (maio/ago. 2010) Cuiabá: EdUFMT, 2010, p. 269-285.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação física progressista**: pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GOODSON, Ivor. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

HIDALGO, Angela Maria; MELLO, Claudio José de Almeida; SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. Fundamentos das Orientações Curriculares no Paraná: Do Currículo Básico às atuais Diretrizes Curriculares. In: HIDALGO, Angela Maria (Org.); MELLO, Claudio José de Almeida (Org.); SAPELLI, Marlene Lucia Siebert (Org.). **Pluralismo metodológico nas diretrizes Curriculares do Paraná**. Guarapuava: Unicentro, 2010. 230p.: il.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo, 2010. Resultados gerais da amostra. Cidades do Paraná. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=411370&search=||in fogr%E1ficos:-informa%E7%F5es-completas>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

KUENZER, Acácia Z. Exclusão Includente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. IN: LOMBARDI, J. C. SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José L. (Orgs.). **O Capitalismo, Trabalho e Educação**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 77-95.

LOMBARDI, José Claudinei. **Educação e ensino em Marx e Engels**. In: LUCENA, Carlos; SILVA JUNIOR, João dos Reis (Orgs.). Trabalho e Educação no Século XXI: Experiências Internacionais. São Paulo: Xamã, 2012. p. 99-125.

LONDRINA (PR). Prefeitura do Município. **História da Cidade**. Disponível em: http://www.londrina.pr.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=5 Acesso em 22 jun. 2015.

LONDRINA (PR). Prefeitura do Município. **Mapas Temáticos (Hidrografia, relevo e outros)**. Disponível em: http://www1.londrina.pr.gov.br/dados/images/stories/Storage/ippul/mapas_tematicos/bairros_regioes_a4.pdf Acesso em: 19 de Jan. 2016.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, André Silva. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

_____. Estratégias burguesas de obtenção do consenso nos anos de neoliberalismo da Terceira Via. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley et al. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005, p. 127-174.

METODOLOGIA do ensino de educação física. Coletivo de autores. São Paulo: Cortez, 1992.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Integral/Educação Integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira**. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Estudo qualitativo, 2010. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2013.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, Ministério da Educação, 2011.

MOYA, Leisi Fernanda. **O Ensino da Educação Física no Ensino Médio: Aproximações sobre a Atuação dos Profissionais da Área em Escolas Estaduais de Londrina**, 2008. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Londrina/Pr.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. 8. ed., São Paulo: Cortez, 2012.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley [et al] (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 20-39

NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO (Londrina). **Site oficial**. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=538>
Acesso em: 18 mar. 2015.

OLIVEIRA, Dalila. Das políticas de governo à política de Estado: Reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr-jun. 2011.

OLIVEIRA, V. M. **O que é educação física**. São Paulo: Brasiliense; 2008. (Coleção primeiros passos; 79).

PAES NETO, Gabriel Pereira. **O Programa Mais Educação em Abaetetuba: análise do macrocampo esporte e lazer na Escola Esmerina Bou Habib (2008/1012)**. Belém, 2013. 209 f.: il. Disponível em: http://www.ppped.belemvirtual.com.br/arquivos/File/gabriel_mest2013.pdf Acesso em: 01 nov. 2014.

PALMA, A. P. T. V.; COSTA, A. L. A; PEREIRA, V. L. **O Papel Da Educação Física Enquanto Disciplina Escolar**. 4 CONPEF de 07 à 09 de julho de 2009. Universidade Estadual de Londrina.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes curriculares da educação básica: disciplina de educação física**. Curitiba, 2008.

_____. **Plano de Metas 2011-2014 Beto Richa**. Plano de Governo. Carlos Alberto Richa. Curitiba. 2010. Disponível em: http://www.planejamento.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos%20PDF%20planodegoverno_web.pdf. acesso em: 24 abr. 2015

_____. **Plano de Metas 2015-2018 Beto Richa**. Plano de Governo. Carlos Alberto Richa. Curitiba. 2014. Disponível em: http://www.betoricha.com.br/wp-content/uploads/2014/09/Plano-De-Governo-Beto-Richa_2014.pdf. Acesso em: 16 abr. 2015

PARANÁ. **Site Secretaria Estadual de Educação**. Consulta Escolas. Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/f/fcls/escola/visao>. Acesso em: 30 nov. 2015

PARANÁ. Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral. **Plano Plurianual 2004-2007**. Curitiba, 2006. Disponível em: <http://www.fazenda.pr.gov.br/arquivos/File/Orcamento/PPA/ppa20042007revisado.pdf> Acesso em: 27 nov. 2015.

PARANÁ. Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral. **Plano Plurianual 2008-2011**. Curitiba, 2007. Disponível em: http://www.fazenda.pr.gov.br/arquivos/File/Orcamento/PPA/PPA_2008_2001_FINAL.pdf. Acesso em: 20 nov. 2015.

PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça. Marxismo, Educação e Emancipação Humana. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n.1, p. 5-28, jun. 2013.

PELETTI, Amilton Benedito, ZANARDINI, Isaura Monica Souza. **As Reformas do Estado e da Educação Básica Implementadas no Brasil na Década de 1990: Pressupostos para Análise**. III Simpósio Nacional de Educação - Violência e Educação e XXII Semana da Pedagogia. Universidade Estadual do Paraná – UNIOESTE. 2012. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/amiltonp/artigo-eixo3n1-ambepebolcombr>. Acesso em: 07 out. 2014

PERONI, Vera Maria Vidal. As parcerias público/privadas na educação e as desigualdades sociais. **Revista Cadernos de Pesquisa Pensamento educacional Administração da educação e políticas educacionais: justiça e desigualdades**. Nº 7. Programa de pós-graduação Universidade Tuiuti, Curitiba - PR, 2009.

_____. A democratização da educação em tempos de parcerias entre o público e o privado. In: Políticas Educacionais: Cenários e Projetos Sociais. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá: EdUFMT, v. 19, n. 40, p. 215-227, maio/ago. 2010.

PERRUDE, Marleide Rodrigues da Silva. **Política educacional e inclusão social: um estudo dos programas de ampliação da jornada escolar**. Campinas, SP: [s.n.], 2013.

PIO, Camila Aparecida. **A política pública brasileira de educação integral implementada pelos governos Lula (2003/2010): O Programa Mais Educação**. 2014, 122f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina/Pr.

REIS, Adriano de Paiva [et al]. O ensino da educação física e a formação dos sujeitos históricos: em busca dos fundamentos teóricos e metodológicos. In: REIS, Adriano de Paiva [et al] (Org.) **Pedagogia histórico-crítica e Educação Física**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. p. 47-63.

RUIZ, Maria José Ferreira. Histórias e memórias das lutas populares pela escola pública no Jardim União da Vitória – Londrina-Pr (1990-2009). **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 54, p. 282-299, dez. 2013. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/issue/view/295/showToc> Acesso em: 21 jan. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação**: Análise do projeto do MEC. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2015

_____. **PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação**: Análise crítica da política do MEC. Coleção Polêmicas do nosso tempo, 99. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v.23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html. Acesso em: 18 out. 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; DE MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Ana Lucia Ferreira da. **Políticas para a ampliação da jornada escolar: estratégia para a construção da educação integral?** 2014, 258 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo/SP.

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da. **Interesses, dilemas e a implementação do programa Mais Educação no município de Maricá (RJ)**. 274 p. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, Ilse G. **A reforma do estado brasileiro nos anos 90: processos e contradições**. s/d Disponível em: http://www.pucsp.br/neils/downloads/v7_ilse_gomes.pdf Acesso em: 21 ago. 2014.

SILVA, Luiz Inácio Lula da. **Programa de Governo**: Coligação Lula Presidente, 2002. Disponível em: <http://www2.fpa.org.br/uploads/programagoverno.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2015.

SILVA, Luiz Inácio Lula da. **Lula Presidente**: programa de governo 2007-2010. Brasília, 2006. Disponível em: http://www.fpabramo.org.br/uploads/Programa_de_governo_2007-2010.pdf Acesso em: 26 mai. 2015.

SILVA, M. R.; BERNARTT, M. L. Manifesto: Violência contra os professores na greve do Paraná: “para não esquecer” “quando se fere um professor”. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 16, n.32, p. 07-21, jul./dez. 2014.

SILVA, Tiago Amaral. **A educação física no contexto dos cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul**. Cascavel, 2015.

SILVA, Tomás Tadeu. **A Sociologia da Educação: entre o funcionalismo e o pós-modernismo**. In: SILVA, Tomás Tadeu. *O que produz e reproduz em Educação*, Porto Alegre: Artes Médicas, p. 13-28, 1992.

SILVA, Tomás Tadeu, MOREIRA, Antônio Flávio B. **Sociologia e Teoria crítica do Currículo: Uma Introdução**. In: SILVA, Tomás Tadeu. *Currículo, Cultura e Sociedade*, São Paulo: Cortez, 1994, p. 7-37.

SIGOLI, Mário André, e Dante De Rose Junior. A história do uso político do esporte. **Revista Brasileira Ciência e Movimento**, v. 12, 2004, p. 111-9. Disponível em: <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/viewFile/566/590>. Acesso em: 05 maio 2014.

SOARES, C. L., TAFFAREL, C.N.Z., VARJAL, E., CASTELLANI FILHO, L., ESCOBAR, M.O., BRACHT, V. **Metodologia do ensino de educação física**. 2. ed. São Paulo: Cortez; 2009.

SOUSA, E. S.; VAGO, T.M. A educação física e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental. **Presença Pedagógica**. V. 5, 1999; p.47-55.

SOUSA, Silmara Eliane de. **A gestão educacional no Paraná 2011-2013**. Cascavel, PR: Unioeste, 2013.

SOUZA, N. P. **A educação física escolar no Estado de Goiás e a formação continuada de professores-realidade e perspectiva**. 2003, 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Campinas (SP): Universidade Estadual de Campinas, São Paulo/SP.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.

ANEXOS

ANEXO A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Estadual de Londrina
Centro de Educação, Comunicação e Artes
Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

“ANÁLISE DA IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM LONDRINA-PR: CONCEPÇÃO, LIMITES E POSSIBILIDADES DO MACROCAMPO ESPORTE E LAZER”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da pesquisa **“ANÁLISE DA IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM LONDRINA-PR: CONCEPÇÃO, LIMITES E POSSIBILIDADES DO MACROCAMPO ESPORTE E LAZER”**, realizada junto ao Programa de Mestrado em Educação da UEL.

O objetivo da pesquisa é “levantar dados sobre a implementação da Educação Física desenvolvidos nas atividades do PME”. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: respondendo às perguntas da entrevista realizada pela pesquisadora.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a): recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos, ainda, que o(a) senhor(a) não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Por meio dessa pesquisa, esperamos promover uma análise sobre o Programa Mais Educação e a Educação Física, apontando limites e possibilidades visando a melhoria da educação pública.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, poderá nos contatar:

Nome do Pesquisador(a):

Endereço:

Celular:

E-mail:

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao(à) senhor(a).

Londrina, ____ de Agosto de 2015.

Assinatura do(a) Pesquisador(a)

RG.:

_____, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura: _____

Data: Londrina, ____ de Agosto de 2015

ANEXO B

Roteiro de Entrevista



Universidade Estadual de Londrina
Centro de Educação, Comunicação e Artes
Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



ROTEIRO DE ENTREVISTA

Este roteiro de entrevista constitui o instrumento de coleta de dados referente à pesquisa intitulada: Análise da implantação e implementação do Programa Mais Educação em Londrina-Pr: concepção, limites e possibilidades do Macrocampo Esporte e Lazer. Esta dissertação será apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, na linha de Políticas Públicas Educacionais, sendo elaborada pela mestranda Leise Cristina Bianchini sob a orientação da Profa. Dra. Eliane Cleide da Silva Czernisz.

1) Diretor da Escola

1. Quando iniciou sua gestão como diretor(a) nesta escola?
2. A escola já desenvolvia outro programa no contraturno antes do PME? Qual?
3. Quando iniciou o PME na escola?
4. Como foi o processo de escolha das atividades?
5. Para a implantação do PME houve adequação da infraestrutura e de recursos humanos?
6. Houve alguma capacitação ou plano de formação para os envolvidos com o PME?
7. Existiu um acompanhamento do PME por parte da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED) ou do Núcleo Regional de Educação de Londrina (NRE)? Se houve, como se deu o acompanhamento? Atendeu às necessidades?

2) Pedagogo responsável

1. Há quanto tempo você faz o acompanhamento pedagógico do PME nesta escola?
2. Como foi feita a escolha das atividades do PME? Quais atividades foram selecionadas? Por quê? Houve alguma atividade que foi mais requisitada? Se houve, por quê?
3. Por quais atividades os alunos apresentam maior interesse? Por quê?

4. Foram feitas adequações do PPP para o PME? Quais?
5. As atividades desenvolvidas no PME estão em consonância com os documentos do PME?
6. Houve orientações durante o processo de construção da proposta pedagógica das atividades a serem desenvolvidas no PME? Como?
7. Os professores planejam as aulas ministradas nas atividades do PME? Quando? Como?
8. Quais responsabilidades/tarefas foram conferidas à escola/aos docentes após a adesão ao PME???
9. Houve alguma capacitação ou plano de formação para o diretor(a)/pedagogo(a)/docentes/agentes educacionais/monitores? Se sim, como se efetivou? Atendeu às necessidades? Houve continuidade do processo de formação?
10. Existiu um acompanhamento do PME por parte da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED) ou do Núcleo Regional de Educação de Londrina (NRE)? Se houve, como se deu o acompanhamento? Atendeu às necessidades?

3) Professor que atua na atividade da EDF do PME

1. Há quanto tempo você participa do PME? Qual atividade você desenvolve no PME? Você conhece os objetivos do PME? Como os avalia?
2. Você participou de algum processo de formação para compor a equipe do PME? Se sim, como este ocorreu? Ele foi suficiente? Atendeu às necessidades?
3. Você avalia como adequados e suficientes os espaços que são utilizados para o desenvolvimento das atividades? Qual a importância do macrocampo Esporte e do Lazer no processo de implementação do PME? Você considera sua atividade importante? Por quê?
4. A metodologia adotada nas atividades do Macrocampo Esporte e Lazer do PME estão em consonância com as DCE da disciplina de Educação Física?
5. É possível trabalhar as atividades do Macrocampo Esporte e Lazer tendo como enfoque a Cultura Corporal como objeto de estudo e ensino, como instruído nas DCE?
6. Existe alguma diferença pedagógica/metodológica entre os conteúdos ministrados nas aulas de EDF do turno regular e as atividades ministradas no PME?
7. Como você avalia a participação dos alunos nas atividades que são desenvolvidas? Comente.