

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LUANA ELKY BRITO

**AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROGRAMA MAIS
EDUCAÇÃO EM UMA ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CÁCERES-MT**

**CÁCERES-MT
2017**

LUANA ELKY BRITO

**AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROGRAMA MAIS
EDUCAÇÃO EM UMA ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CÁCERES-MT**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Heloisa Salles Gentil.

**CÁCERES - MT
2017**

© by Luana Elky Brito, 2017.

Brito, Luana Elky

As Práticas educativas da Educação Física no Programa Mais Educação em uma Escola do Campo no município de Cáceres-MT./Luana Elky Brito. Cáceres/MT: UNEMAT, 2017. 166f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

Orientadora: Heloisa Salles Gentil

1. Programa Mais Educação. 2. Escola Laranjeiras I. 3. Macrocampo esporte e lazer. 4. Educação Física – práticas educativas. I. Título.

CDU: 37.014(817.2)

Ficha catalográfica elaborada por Tereza Antônia Longo Job CRB1-1252

LUANA ELKY BRITO

**AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROGRAMA MAIS
EDUCAÇÃO EM UMA ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CÁCERES-MT**

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Heloisa Salles Gentil
(Orientadora – PPGEduc/UNEMAT)

Prof^ª. Dr^ª. Lóriége Pessoa Bitencourt
(Membro Interno – PPGEduc/UNEMAT)

Prof. Dr. Levindo Diniz Carvalho
(Membro Externo – PPGEduc/UFMG)

Prof^ª. Dr^ª. Jaqueline Pasuch
(Membro Suplente Interno – PPGEduc/UNEMAT)

Prof^ª. Dr^ª. Lucia Helena Alvarez Leite
(Membro Suplente Externo - PPGEduc/UFMG)

APROVADA EM: 07/04/2017

DEDICATÓRIA

Dedico à comunidade Laranjeiras I, e lhes sou grata pela autorização concedida para pisar no seu solo, observar suas práticas e sobretudo aprender com vocês.

Dedico à minha mãe Dalva Antônia de Figueiredo Brito (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Trilhar esse caminho, às vezes calmo, às vezes turbulento, que me proporcionou tantas dores e alegrias, contraditório como a vida é, só foi possível graças à Deus, por ouvir os meus anseios, estar ao meu lado durante a sua realização, não deixar me faltar forças, principalmente nos momentos de aflição e angústia. Sou humildemente grata:

Ao apoio primordial do meu pai Raimundo da Cruz Brito e do meu irmão Cristiano Figueiredo Brito.

Ao meu namorado José Luiz pela paciência e dedicação.

Às amigas Rosangela, Franciane, Hellen e Daniele pela compreensão das minhas ausências em nossas reuniões.

Aos(às) colegas do mestrado por proporcionarem um ambiente de aprendizado e grandes incentivadores.

À Diana e Andreia pelos compartilhamentos no dia a dia, pela vida do João, por me ensinarem a dançar Bachata, saborear Maduro e infinitas conversas.

À Marina e Emerson seres de grande sensibilidade e amor.

Ao Prof. Maldonado, que do alto do seu incontestável conhecimento se dirigia à todos, sem distinção, com profunda ternura.

Aos(às) professores(as) do Programa de Pós Graduação em Educação da UNEMAT, grandes profissionais, habilidosos e disponíveis.

À Professora. Maria do Horto, pela autorização para a realização do estágio e orientações primorosas durante esse período.

Professora Heloisa Salles Gentil, como agradecer valiosos ensinamentos? Como agradecer uma pessoa que me deu asas, sabendo o momento da minha decolagem e do pouso? Como agradecer uma pessoa que me estendeu a mão no momento de despedir de um colega? Muito obrigada.

Aos(às) professores(as) presentes na Banca de Qualificação, Levindo Diniz Carvalho, Lóriége Pessoa Bitencourt, Lucia Helena Alvarez Leite e Jaqueline Pasuch. Obrigada por terem aceitado o convite e pelas contribuições apresentadas a este trabalho.

Aos(às) colegas e companheiros(as) do Grupo de Pesquisa Programa Mais Educação, pelas contribuições geradas nas discussões nos estudos realizados, em especial à Rosevani Maria de Araújo pela presença constante durante a fase de coleta de dados.

À Rosemar Maria de Araújo, Saulo Soares, Samuel de Araújo Soares e Marcos Antonio de Araújo Soares por me receberem em sua casa e oferecerem o conforto de um lar em todas as vezes que estive no assentamento.

À toda comunidade escolar da Escola Laranjeiras I pelo vislumbrar das possibilidades dos espaços educativos.

À Secretaria Municipal de Educação de Cáceres.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.



Fonte: Acervo (BRITO, 2016).

Tinha as mãos atadas, ou algemadas, e mesmo assim os dedos dançavam, voavam, desenhavam palavras... Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, não há quem impeça a voz humana. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde seja. Porque todos, todinhos, temos algo a dizer aos demais, alguma coisa que merece ser festejada ou perdoada pelos outros.

Eduardo Galeano

RESUMO

Esta dissertação discute as práticas educativas da Educação Física no macrocampo esporte e lazer do Programa Mais Educação, em uma escola do campo no município de Cáceres-MT. O Programa Mais Educação foi instituído pelo Ministério da Educação pretendendo induzir estados e municípios à oferta da educação integral, em tempo integral através da ressignificação dos espaços, dentro e fora da escola como espaços educativos. O objetivo deste estudo é compreender como as práticas educativas da Educação Física podem contribuir para a efetivação da proposta de educação integral, como propõe o Programa Mais Educação. Para isso, optamos pela pesquisa qualitativa de cunho descritivo e analítico, do tipo estudo de caso. Utilizamos como procedimentos de coleta de dados a observação das práticas educativas no macrocampo esporte e lazer, a entrevista com perguntas semiestruturadas aplicada ao(a) diretor(a) e ao(a) coordenador(a) do Programa Mais Educação da escola nos anos de 2012 a 2015, o(a) diretor(a), o(a) coordenador(a) do Programa Mais Educação, o(a) monitor(a) do macrocampo esporte e lazer e o(a) professor(a) de Educação Física na escola e análise de documentos, dentre eles: Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, Portaria Normativa interministerial nº 17, de abril de 2007, Plano Municipal de Educação do Município de Cáceres, 2015-2025 e o Projeto Político Pedagógico da Escola. Para a fundamentação teórica, buscamos nas obras do Coletivo de Autores, nas obras individuais de Lino Castellani Filho, Rosângela Melo e Carmen Lúcia Soares a constituição histórica da Educação Física. A educação integral é discutida apresentando a perspectiva de Paulo Freire, Anísio Teixeira, Jaqueline Moll e os documentos orientativos do Programa Mais Educação. A pesquisa permitiu compreender que neste contexto a educação integral ainda é entendida como ampliação de tempo de permanência dos alunos na escola e que as práticas de Educação Física realizadas no macrocampo esporte e lazer têm promovido a autoestima, a cooperação, a interação e a disciplina entre os estudantes. No entanto, não há indícios da intencionalidade dessas práticas (futebol, jogos, brincadeiras, capoeira, danças, entre outras) relacionadas à promoção da emancipação e desenvolvimento das potencialidades humanas, tal como na concepção de educação integral proposta para o Mais Educação. Destaca-se uma grande preocupação com as dificuldades estruturais da escola e da comunidade, os espaços para a realização das mais diversas atividades.

Palavras-chave: Programa Mais Educação. Macrocampo Esporte e Lazer. Escola Laranjeiras I.

ABSTRACT

This dissertation discusses the educational practices of Physical Education in the macro field sport and leisure of the More Education Program, in a rural school in the municipality of Cáceres-MT. The More Education Program was instituted by the Ministry of Education by means of Interministerial Ordinance No. 17, of April 24, 2007, and is regulated by Decree No. 7.083, of 01/27/2010, aiming to induce states and cities to offer integral education, full time through the redefinition of spaces, inside and outside the school as educational spaces. The aim of this study is to understand how the educational practices of Physical Education can contribute to the effectiveness of the proposal of integral education, as proposed by the More Education Program. For this, we opted for qualitative descriptive research. We used as data collection procedures the observation of educational practices in the sport and leisure macro field, the interview with semi structured questions applied to the director and the coordinator of the More Education Program of the school in the years of 2012 to 2015, the director, the coordinator of the More Education Program, the monitor of the macro field sports and leisure and the teacher of Education Physics in the school and analysis of documents, among them: Decree nº 7.083, of January 27, 2010, Ordinance interministerial nº 17, of April of 2007, Municipal Plan of Education of the city of Cáceres, 2015-2025 and the Political Pedagogical Project from school. For the theoretical basis, we seek in the works of the Collective of Authors, in the individual works of Lino Castellani Filho, Rosangela Melo and Carmen Lúcia Soares the historical constitution of Physical Education. The integral education is discussed presenting the perspective of Paulo Freire, Anísio Teixeira, Jaqueline Moll and the guidance documents of the More Education Program. The research made it possible to understand that in this context, integral education is still understood as an extension of the students' stay in school, carrying out activities that have promoted self-esteem, cooperation, interaction and discipline among students. The games, entertainment, capoeira, dances are recognized as educational practices of Physical Education being carried out in spaces built by the teachers and the local community through the structural difficulties of the school. There is a great concern with the structural difficulties of the school and the community, the spaces for the accomplishment of the most diverse activities.

Keywords: More Education Program. Field Education. School Laranjeiras I.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O transporte de acesso ao assentamento	47
Figura 2 - Estrada de acesso à comunidade Laranjeiras I	49
Figura 3 - A estrutura da Escola Municipal Laranjeiras I	57
Figura 4 - Vista frontal da Escola Municipal Laranjeiras I.....	58
Figura 5 - O início de outra atividade.....	87
Figura 6 - A biblioteca.....	91
Figura 7 - As atividades da oficina do macrocampo acompanhamento pedagógico	93
Figura 8 - Espaços possíveis para as atividades do Programa Mais Educação	94
Figura 9 - O espaço para as atividades do macrocampo acompanhamento pedagógico.....	98
Figura 10 - Tabuleiros pintados nas mesas para os jogos de mesa	125
Figura 11 - As atividades da oficina do macrocampo esporte e lazer	126
Figura 12 - As brincadeiras na oficina do macrocampo esporte e lazer.....	127
Figura 13 - O colete, a bola e o chão	131
Figura 14 - O incidente durante a partida de futebol.....	134
Figura 15 - O posto de saúde da comunidade Laranjeiras I	135

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** - Um panorama sobre a vulnerabilidade social no município de Cáceres-MT45
- Quadro 2** - Oficinas ofertadas conforme o território em que se encontra a escola 69

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - A localização da área de estudo	48
Mapa 2 - Localização da escola e o entorno.....	55

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado;

BAP – Bacia do Alto Paraguai;

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior;

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa;

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica;

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira;

MEC – Ministério da Educação;

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra;

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico;

PME – Programa Mais Educação;

PPP – Projeto Político Pedagógico;

PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo;

SMS – Secretaria de Saúde;

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I	
OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	23
1.1 A Dialética	24
1.2 A Abordagem Qualitativa.....	26
1.3 Quanto aos Procedimentos	28
1.4 A Escolha do Local.....	34
1.5 A Escolha e o Perfil dos Participantes.....	35
1.6 Análise e Interpretação dos Dados	37
CAPÍTULO II	
SOBRE O TERRITÓRIO PESQUISADO	40
2.1 Da Cidade de Cáceres ao Encontro da Escola.....	40
2.2 A Comunidade e a Escola.....	52
2.3 Pensando a Educação do Campo	59
CAPÍTULO III	
O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA ESCOLA LARANJEIRAS I: POSSIBILIDADES DE ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS	65
3.1 O Programa Mais Educação: Conceituação, Operacionalização, Implementação e Implantação	66
3.2 A Educação Integral	76
3.3 Os Espaços Tempos da Escola	84
3.4 As Atividades do Programa Mais Educação	96
CAPÍTULO IV	
CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DO SÉCULO XVIII	101
4.1 A Atividade Física no Século XVIII e XIX	102
4.2 A Inserção da Educação Física nas Escolas	106
4.3 As Influências dos Padrões Europeus na Inserção da Educação Física no Espaço Escolar no Brasil.....	109
4.4 Os Movimentos Emergentes Pós Década de 1970	112
CAPÍTULO V	
AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO MACROCAMPO ESPORTE E LAZER DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.....	121
5.1 O Macrocampo Esporte e Lazer	121
5.2 As Atividades Realizadas no Macrocampo Esporte e Lazer do Programa Mais Educação na Escola Laranjeiras I	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142

REFERÊNCIAS	149
APÊNDICE I - ROTEIRO DE ENTREVISTA	157
APÊNDICE II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	159
ANEXO I - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	162

INTRODUÇÃO

O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.

João Guimarães Rosa¹

A pesquisa que aqui se apresenta está inserida no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, e é intitulada: “As práticas educativas da Educação Física no Programa Mais Educação em uma escola do campo no município de Cáceres-MT”, está inscrita na linha de pesquisa: Formação de professores, políticas e práticas pedagógicas. Tem como objeto de estudo as práticas educativas da Educação Física no macrocampo esporte e lazer do Programa Mais Educação. Partindo do pressuposto de que os princípios e fundamentos de educação integral contidas no Programa Mais Educação estão presentes nas práticas educativas do macrocampo esporte e lazer do referido Programa. Tem-se por objetivo compreender como essas práticas podem contribuir para a formação integral, como propõe o Programa Mais Educação.

As motivações que me² moveram a investigar essas práticas se devem ao fato das vivências ainda na meninice com as diversas manifestações da cultura corporal. Minha infância foi repleta de brincadeiras e jogos; as ruas e as praças da cidade de Cáceres se constituíam em um riquíssimo espaço de construção das brincadeiras, jogos, danças, brinquedos e durante essas atividades eram também constituídas as relações e os valores humanos; nem sempre ganhávamos as partidas em um dia ensolarado, aprendíamos a administrar as derrotas nas tardes de inverno. Nessa relação, o ganhar e o perder as partidas eram coadjuvantes, a nossa vitória se constituía em estar uns com os outros. Aprendi, pelas mãos do meu pai, a nadar nas águas correntes do Rio Paraguai³ aos 7 anos; aos 10 anos, iniciei a prática da natação no então Esporte Clube Humaitá, hoje um clube abandonado. Na escola, durante as séries iniciais e no Ensino Fundamental, as aulas de Educação Física se constituíam em ginásticas calistênicas, com movimentos demonstrados pelo professor,

¹ Grande Sertão: Veredas. Rio de Janeiro .1956.

² Nesta parte do texto, por se tratar da minha trajetória, utilizo a 1ª pessoa.

³ O rio Paraguai é o principal formador da Bacia do Alto Paraguai, ele nasce na Serra do Araporé (também conhecida como Serra das Pedras de Amolar) no Planalto Central do Brasil. Percorre uma extensão de 2.693 km² em território brasileiro, drenando a porção sul e sudoeste do Estado de Mato Grosso (SILVA, 2011 *apud* CARVALHO, 1994).

devendo ser repetidos, com contagem das séries e alunos perfilados, o que me rendiam fortes dores no corpo e febre no dia seguinte. Somente no Ensino Médio, conheci a ginástica aeróbica, os esportes e os jogos nas aulas de Educação Física. A escolha do curso de Educação Física como formação na Educação Superior se deu de maneira tranquila e segura. Com as aulas de História da Educação Física, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, Sociologia, Nutrição, Metodologia e Didática compreendi que essa área do conhecimento não se restringe apenas às práticas corporais; elas podem, de acordo com a metodologia adotada pelo professor, atuar fortemente na promoção da emancipação humana.

Terminei a graduação na Universidade Federal de Mato Grosso em 1997, continuando a trabalhar como professora de Educação Física na Educação Infantil na Escola Algodão Doce em Cuiabá. Em 1998 mudei para São Paulo e saí da minha área de formação, trabalho em hotelaria.

Em meu retorno a Cáceres, em 2008, tive a oportunidade de trabalhar na Escola da Municipal Santa Catarina, Escola da zona rural, localizada a 70 km da sede de Cáceres e fronteira com a cidade de San Mathias, Bolívia, como professora de Educação Física no Ensino Fundamental. Deparei-me com uma surpreendente realidade, reaprendi a usufruir dos espaços disponíveis, pátios, campo de futebol da fazenda do Senhor Zé Paraguai, quadra de areia a céu aberto, trilhas nas chácaras e nos sítios vizinhos; esses espaços se constituíam em extensão da escola para as aulas de Educação Física.

Em 2009, iniciei o trabalho como educadora social no Centro de Referência Especializado da Assistência Social, voltei o meu olhar para as práticas da cultura corporal entre as pessoas que sofrem algum tipo de violência; neste caso, planejava atividades esportivas para os adolescentes que cumpriam medidas socioeducativas, em uma quadra de esporte, localizada no centro da cidade.

Entre os anos de 2011 a meados 2014 trabalhei no Ensino Superior, no curso de Educação Física da Universidade do Estado de Mato Grosso e, durante o acompanhamento aos estagiários da disciplina de Estágio Supervisionado III, observava a presença dos monitores das oficinas esporte e lazer do Programa Mais Educação no espaço escolar. Diante desse fato, para iniciar os estudos sobre esse programa, ingressei no Projeto de Pesquisa: Programa Mais Educação no sistema municipal de ensino de Cáceres-MT: Gestão e Práticas Educativas, apresentado à Chamada MCTI/CNPq/MEC/CAPES N °43/20, tendo como coordenadora: Profa. Dra. Heloisa Salles Gentil.

O ingresso no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso ocorreu em 2015, com o objetivo de continuar os estudos e, desta vez, recorrendo a uma investigação para compreender as nuances da Educação Física no Programa Mais Educação.

Compreender as práticas educativas em uma escola do campo justifica-se por diversos motivos: pela necessidade de buscar abranger as potencialidades em relação à educação integral nas práticas educativas em uma escola do campo, pelo anseio em entender como ocorre as relações no campo entre a escola e a comunidade, verificar o espaço divulgado na mídia local, como sendo utilizado para a realização das oficinas do Programa Mais Educação e também, pelo fato de localizarmos muitos trabalhos sobre o Programa Mais Educação na área urbana, e poucos que investigaram esse Programa em uma escola do campo.

Desta forma, proponho pesquisar a temática das práticas educativas da Educação Física no Programa Mais Educação em uma escola do campo, no município de Cáceres-MT, levando em consideração a minha trajetória profissional e tendo como questões de pesquisa: como são realizadas as práticas corporais da Educação Física no Programa Mais Educação em uma escola do campo, no município de Cáceres-MT? Quais as práticas educativas da Educação Física são realizadas no macrocampo esporte e lazer do Programa Mais Educação em uma escola do campo, no município de Cáceres-MT? Que concepções de educação integral possuem os sujeitos da pesquisa? Os sujeitos relacionam as práticas corporais explicitadas no macrocampo esporte e lazer do Programa Mais Educação com as aulas de Educação Física?

Tentando dar conta desses questionamentos, a presente pesquisa tem como objetivo geral compreender como as práticas de educação física desenvolvidas no macrocampo esporte e lazer podem contribuir para a formação integral, como propõe o Programa Mais Educação.

O Programa Mais Educação apresenta uma nova reconfiguração dos espaços, tempos e das práticas educativas na escola, pretendendo a partir do seu Projeto Político-Pedagógico, entrelaçar os saberes da comunidade e os da escola. A essência das propostas do Programa Mais Educação pode ser assim apresentada:

[...] abraçando a tarefa de contribuir com o processo de requalificar as práticas, tempos e espaços educativos, o Programa Mais Educação convida as escolas, na figura de seus gestores, professores, estudantes, funcionários e toda a comunidade escolar, a refletir sobre o processo educacional como uma prática educativa vinculada com a própria vida. Essa tarefa exige, principalmente, um olhar atento e cuidadoso ao Projeto Político-Pedagógico

da escola, pois é a partir dele que será possível promover a ampliação das experiências educadoras sintonizadas com o currículo e com os desafios acadêmicos. (BRASIL,2009, p.05).

O protagonismo da escola é mantido, no entanto, reconhecendo que somente os seus saberes não são suficientes para garantir a educação integral.

[...] a ampliação do tempo do estudante na escola precisa estar acompanhada de outras extensões, como os espaços e as experiências educacionais que acontecem dentro e fora dos limites físicos da escola e a intervenção de novos atores no processo educativo de crianças, adolescentes e jovens. O Programa Mais Educação entende que a escola deve compartilhar sua responsabilidade pela educação, sem perder seu papel de protagonista, porque sua ação é necessária e insubstituível, mas não é suficiente para dar conta da tarefa da formação integral. (BRASIL, 2009, p.05).

As questões presentes neste trabalho passam obrigatoriamente pelo entendimento da Educação Integral, nesse sentido, a proposta de uma educação que transponha os muros da escola, que prepare integralmente os alunos oferecendo condições plenas para a vida. Esta ideia perpassava o pensamento e estava presente nas obras de Anísio Teixeira, que, lutou pela democratização da escola pública brasileira e propôs a oferta de Educação Integral para todos, defendendo uma educação entendida como a própria vida, voltada para a reconstrução da experiência.

A escola de tempo integral pode se constituir em um espaço-tempo de educação integral quando se propõe a possibilitar aos educadores e educandos esse desafio de “ser mais”, ou seja, sua humanização, emancipação e libertação, conforme pensamento de Freire.

De acordo com o documento “Passo a Passo do Mais Educação” (BRASIL, 2013) as atividades fomentadas foram organizadas nos macrocampos, sendo distinguidas de acordo com o território em que a escola se localiza: urbano e rural. Para as escolas urbanas propõe-se os macrocampos: Acompanhamento Pedagógico, Meio Ambiente, Esporte e Lazer, Direitos Humanos em Educação, Cultura e Artes, Cultura Digital, Promoção da Saúde, Educomunicação, Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica. Para as escolas localizadas nas áreas rurais, são recomendados: Acompanhamento Pedagógico, Agroecologia, Esporte e Lazer, Educação em Direitos Humanos, Iniciação Científica, Cultura, Artes e Educação Patrimonial, Memória e História das Comunidades Tradicionais. Surgem a partir da proposta do Programa Mais Educação, novos perfis profissionais: educadores populares, monitores, estagiários (estudantes universitários) e agentes culturais. As atividades físicas no Programa Mais Educação são apresentadas no macrocampo esporte e lazer, contemplando as práticas de: Atletismo; Ginástica rítmica; Corrida de

orientação; Ciclismo; Tênis de campo; Recreação/lazer; Voleibol; Basquete; Basquete de rua; Futebol; Futsal; Handebol; Tênis de mesa; Judô; Karatê; Taekwondo; Ioga; Natação; Xadrez tradicional; Xadrez virtual; Programa Segundo Tempo.

Nesta proposta, o esporte e o lazer são considerados como direitos sociais de toda população brasileira assegurados a partir da Constituição Brasileira de 1981.

O conceito de lazer é entendido como cultura vivida com alegria e liberdade no tempo disponível fora das obrigações sociais.

Um tempo/espaco/opportunidade privilegiado para vivências lúdicas, para brincar de diferentes modos, participar de diferentes formas (assistindo, praticando, conhecendo) e em vários lugares. Como é um dos fatores de qualidade de vida, o lazer é compreendido como meio e fim educativos para a formação de valores, e pode contribuir muito para o desenvolvimento social, cultural e humano (BRASIL, 2011, p. 8).

O macrocampo esporte e lazer daria conta, então, de desenvolver ações diversas que potencializassem o desenvolvimento no sentido mais amplo. Neste sentido, há uma aproximação com a concepção apresentada pelo Coletivo de autores⁴ de que a área de conhecimento denominada Educação Física é uma prática pedagógica que se expressa pelas atividades corporais, definida como sendo:

[...] uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 50).

Abordaremos a temática da Educação Física ao discutir o macrocampo esporte e lazer do Programa Mais Educação.

Pesquisar as práticas educativas da Educação Física no macrocampo esporte e lazer em uma escola do campo se deve ao fato de acreditarmos em uma proposta de emancipação humana com a colaboração da Educação Física, o que vai ao encontro da proposta de Educação Integral almejada pelo Programa Mais Educação.

Gostaríamos que as reflexões suscitadas pudessem, de alguma forma, contribuir para

⁴ O Coletivo de Autores se refere a um grupo de professores que, em 1990, reúnem-se para a produção de uma obra literária que apresentasse o documento Diretrizes Gerais para o Ensino de 2º Grau: Núcleo Comum, Educação Física e uma síntese que explicitasse o resultado das experiências acumuladas ao longo do tempo de sua exposição às críticas dos especialistas da área, além de apresentar uma obra que pudesse auxiliar o professor no aprofundamento dos conhecimentos de Educação Física como área de estudo e campo de trabalho. O Coletivo de Autores é composto por: Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zulke Taffarel, Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

com as práticas educativas dos profissionais da educação em geral, comprometidos com uma Educação Emancipatória, especialmente os da Educação Física.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo expomos a trajetória da pesquisa, versamos sobre as estratégias metodológicas, as técnicas utilizadas para auxiliar na compreensão do objeto de estudo. Pontuamos as escolhas teórico metodológicas, em que situa a filosofia que permeia todo o processo de conhecimento, a escolha pela abordagem qualitativa, a opção pela pesquisa do tipo estudo de caso e a seleção de diferentes técnicas de coleta de dados. Procuramos também descrever como adentramos no espaço escolar, e o desenvolvimento de um programa educacional. Por fim, expomos como organizamos o material coletado para a análise das informações ali contidas e como essa interpretação foi conduzida em um movimento dialético reflexivo.

No segundo, fazemos uma descrição da ida à escola, o trajeto percorrido, a comunidade, quem são seus moradores, a escola, a educação do campo, procuramos fundamentar teoricamente esse processo com o apoio dos escritos de Arroyo, Caldart e Molina (2011), Manacorda (1996), Mészáros (2008), Peripolli (2008). A descrição do lócus da pesquisa consistem em uma tentativa de fornecer elementos importantes para a compreensão do espaço em que estão e atuam os sujeitos desta pesquisa e como esse espaço e as relações que nele se constituem são significados dentro da proposta do Programa Mais Educação.

No capítulo três, serão abordadas as concepções do Programa Mais Educação, Educação Integral e os espaços possíveis para a realização das oficinas dos macrocampos do Programa Mais Educação, discutiremos os temas relacionados aos espaços tempos da escola, as atividades do Programa Mais Educação, os conceitos de educação integral, no Programa Mais Educação e a Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016.

Uma breve contextualização histórica da Educação Física, partindo do século XVIII, as influências das teorias eugênicas e higienistas nas práticas corporais, a introdução das aulas de Educação Física nas escolas e no Brasil, as discussões suscitadas no período pós ditadura militar, a construção de novas possibilidades para a Educação Física e ainda, como os sujeitos da pesquisa percebem a relação entre as aulas de Educação Física na escola e as atividades realizadas no macrocampo esporte e lazer serão apresentados no quarto capítulo.

As atividades educativas da Educação Física no Programa Mais Educação é o tema que propomos discutir no quinto capítulo, nele descreveremos as práticas corporais

observadas no Programa Mais Educação, a concepção do macrocampo esporte e lazer, da Educação Física, e as concepções e as possibilidades das práticas educativas que vão ao encontro das propostas de educação integral do Programa Mais Educação, voltando o olhar para o lazer, as brincadeiras e o esporte.

Diante do relato, neste contexto, em que apresentamos o percurso cursado neste trabalho, o real, mencionado nos dizeres de Rosa (1956), citados na epígrafe, implica na trajetória de vida, no caminho percorrido, somente caminhando podemos nos construir, desconstruir e reconstruir. Nessa direção, essa construção humana ocorre em meio à travessia.

CAPÍTULO I

OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

A pesquisa é a atividade nuclear da Ciência. Ela possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar. A pesquisa é um processo permanentemente inacabado. Processa-se por meio de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo-nos subsídios para uma intervenção no real. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

As palavras de Gerhardt e Silveira citadas na epígrafe deste capítulo nos remetem a uma reflexão sobre o constante movimento da ciência, posto que se trata de um processo inacabado. Para a compreensão do real faz-se necessário inúmeras aproximações da realidade, realizando inúmeras vezes o ir e vir na pesquisa.

Considerando o entendimento de que a Ciência é um processo metódico, sistematizado, que tem a pretensão de conhecer, interpretar e intervir na realidade, para conseguir esse feito deve-se escolher entre as múltiplas técnicas disponíveis para a pesquisa, aquelas que melhor auxiliarão o pesquisador a elucidar o problema proposto no trabalho de investigação.

Para que um conhecimento possa ser considerado científico, Gil (2008) afirma que é necessário identificar as operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação. Ou, em outras palavras, determinar o método que possibilitou chegar a esse conhecimento. O método também é definido por Gil (2008) como um caminho para se chegar a determinado fim e, o método científico, como um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos para alcançar o conhecimento.

Para atingir o objetivo proposto nesta pesquisa, compreender como as práticas educativas da Educação Física podem contribuir para a formação integral, como propõe o Programa Mais Educação, traçamos algumas estratégias metodológicas, recorrendo as técnicas que melhor pudessem nos auxiliar.

Neste capítulo, procuramos mostrar como se deram essas aproximações da realidade educacional a fim de compreendê-la. Apresentamos, ainda, as escolhas teórico metodológicas, ou seja, a filosofia que permeia todo o processo de conhecimento, a escolha pela abordagem

qualitativa, a opção pela pesquisa do tipo estudo de caso e a seleção de diferentes técnicas de coleta de dados.

Procuramos também descrever como adentramos no espaço escolar, no convívio com os sujeitos que vivenciaram e vivenciam a implantação e o desenvolvimento de um programa educacional e que relatam suas percepções sobre o objeto investigado.

Por fim, expomos como organizamos o material coletado para a análise das informações ali contidas e como essa interpretação foi conduzida entre os capítulos III, IV e V em um movimento dialético reflexivo.

1.1 A Dialética

Por concordar que o homem é, em sua essência, um ser dialético, e que através da dialética, torna-se possível a reflexão sobre a prática educativa, levando a uma práxis, escolhemos a perspectiva crítico dialética.

O conceito de dialética é bastante antigo. Platão utilizou-o no sentido de arte do diálogo. Na Antiguidade e na Idade Média o termo era utilizado para significar simplesmente lógica. A concepção moderna de dialética, no entanto, fundamenta-se em Hegel. Para esse filósofo, a lógica e a história da humanidade seguem uma trajetória dialética, nas quais as contradições se transcendem, mas dão origem a novas contradições que passam a requerer solução (GIL, 2008, p. 13).

Na dialética, a história da humanidade não se constitui em uma trajetória linear, mas repleta de contradições. Os fenômenos sociais não são isolados, são interligados entre si, passíveis de influências de aspectos políticos, econômicos, culturais, etc.

A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc. Por outro lado, como a dialética privilegia as mudanças qualitativas, opõe-se naturalmente a qualquer modo de pensar em que a ordem quantitativa se torne norma. Assim, as pesquisas fundamentadas no método dialético distinguem-se bastante das pesquisas desenvolvidas segundo a ótica positivista, que enfatiza os procedimentos quantitativos. (GIL, 2008, p.14).

Compreender a realidade recorrendo ao método dialético pressupõe entender, a princípio, que se trata de compreender o real não de forma solitária, mas incorporando a história e, conseqüentemente, as interferências políticas, econômicas, culturais etc.

Gadotti (2012), avalia as coisas e os fenômenos em um encadeamento de relações, ponderando, que, somente o movimento por ser constante, é absoluto.

Considerando as coisas e os fenômenos em uma unidade de contrários, num encadeamento de relações, de modificações e de movimento contínuo, a dialética opõe-se à metafísica. A dialética admite o repouso e a separação entre os diversos aspectos do real como relativos. Só o movimento é absoluto, pois é constante em todo o processo. (GADOTTI, 2012, p. 23).

A verdade, na perspectiva dialética, caminha na transitoriedade dos fatos. Nesse sentido Gadotti nos diz que: “[...] as regras do método dialético, por si mesmas, não oferecem qualquer garantia para o conhecimento da verdade. Porque não há verdade objetiva. Só existem verdades. [...] Numa sociedade de classes é impossível fazer ciência de forma imparcial, ciência neutra, “desengajada” (GADOTTI, 2012, p. 37-38).

A crítica, neste trabalho, nos impulsiona a refletir sobre a criação e implementação de políticas e propostas pedagógicas que possam viabilizar uma ação concreta na prática pedagógica, neste caso, na oficina do macrocampo esporte e lazer do Programa Mais Educação.

Enquanto instrumento de análise, enquanto método de apropriação do concreto, a dialética pode ser entendida como crítica, crítica dos pressupostos, crítica das ideologias e visões de mundo, crítica de dogmas e preconceitos. A tarefa da dialética é essencialmente crítica. (GADOTTI, 2012, p. 42).

Adotar a perspectiva dialética implica reconhecer o homem como um ser histórico que, ao estabelecer relações com o mundo, cria as contradições e provoca conflitos, tal como afirma Diniz:

O exercício dialético nos permite compreender que o homem enquanto ser histórico na produção de uma vida material estabelece relações de negação com o mundo e com ele próprio, criando contradições e gerando conflitos nas relações que se tornam a base da organização de sua vida social. (DINIZ, 2008, p.03).

Ao interagir com a natureza, transformando-a, o homem também sofre a reação, se constrói enquanto homem, é modificado, se humaniza, ressignifica a percepção sobre a natureza, e se entende como sujeito, criado nessa interação. Eis a práxis.

Recorrer ao método dialético em uma pesquisa é se munir de desconfianças, é se perguntar sobre as intenções dos fatos, o motivo das relações desiguais, buscando em sua totalidade compreender a realidade.

O método dialético enquanto caminho para o conhecimento questiona a aparência dos fenômenos e busca conhecer o que está por trás, por meio de correlações entre situações de conflito geradas nas contradições de relações desiguais e de exploração, buscando apreender a realidade como uma totalidade histórico social. Essas contradições funcionam como articuladores de mudanças que promovem novas situações de conflito num movimento de negação de um estágio para outro da experiência do homem no exercício de produção de uma vida material. Esse exercício produz mudanças de quantidade e qualidade que possibilitam a transformação da vida social desses indivíduos, contribuindo no modo como eles pensam, sentem e agem na organização e articulação de lutas que promovem mudanças sociais. (DINIZ, 2008, p.20).

O movimento é constante no processo dialético, a contradição gera mudanças que por sua vez, instauram o conflito, deslocando o homem de um estágio a outro de sua experiência, possibilitando a transformação, colaborando com uma nova compreensão de si, do objeto, do processo histórico, causando as mudanças na sociedade em que vive.

1.2 A Abordagem Qualitativa

A ida do pesquisador até o local a ser pesquisado proporciona maior compreensão sobre o fenômeno a ser investigado uma vez que entra em contato com a realidade, a sua história, a sua rotina e as atividades rotineiras.

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem [...] (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Corroborando com essa característica, Lüdke e André esclarecem que:

Nos fenômenos educativos, as coisas ocorrem de uma forma tão emaranhada que se torna difícil o isolamento de variáveis para a identificação clara de quais, entre elas, são responsáveis por determinados efeitos. E, diferentemente da pesquisa quantitativa que prioriza uma “medição” da realidade objetiva, a pesquisa qualitativa é amplamente aplicável na educação, pois preocupa-se com a complexidade de um problema e como este se manifesta nas interações cotidianas. (1986, p. 3).

Algumas características foram decisivas na escolha da abordagem, sendo as principais:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...]. 2. Os dados coletados são predominantemente descritivos [...]. 3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto [...]. 4. O 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador [...]. 5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11).

Nesse sentido, a abordagem qualitativa se encaixa com a proposta da presente pesquisa, pois a mesma não pretende enumerar fatos ou fazer uso de estatísticas para aferir a realidade escolar, não pretende identificar as causas de determinado fenômeno educativo nem mensurar seu grau de influência no processo ensino aprendizagem, mas tem entre seus objetivos, o de descrever e interpretar as concepções de educação integral que direcionam a prática educativa de gestores, coordenadores, professores e monitores de uma escola pública, do campo e, também, conhecer as ações e articulações locais realizadas pela equipe de profissionais no desenvolvimento do Programa Mais Educação, ou seja, conhecer concepções e experiências dos sujeitos envolvidos na implantação de um programa educacional.

Para atingir os objetivos propostos, no início da pesquisa, almejando conseguir maior familiaridade com o problema e torná-lo mais explícito recorreremos à pesquisa exploratória.

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso [...] (GIL, 2008, p.27).

Na pesquisa de cunho exploratório o pesquisador pode recorrer à flexibilização dos instrumentos metodológicos, o que de certa forma, amplia o olhar do pesquisador sobre o fenômeno, uma vez que não se encontra preso a técnicas padronizadas.

No entanto, quando o tema escolhido para investigação é bastante genérico, Gil (2008) aponta que as pesquisas exploratórias, nesses casos, constituem na primeira etapa, uma vez que:

[...] tornam-se necessários seus esclarecimentos e delimitação, o que exige revisão da literatura, discussão com especialistas e outros procedimentos. O produto final deste processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados (GIL, 2008, p. 27).

Nesse sentido, podemos considerar que, iniciamos nossos trabalhos com uma pesquisa de caráter exploratório, pois procuramos estudar os documentos relacionados com a implantação do Programa Mais Educação. Realizamos as leituras das obras de autores que discutem a temática da pesquisa, conversamos com pessoas envolvidas no planejamento e execução das práticas educativas da Educação Física no macrocampo, esporte e lazer e visitamos o local em que eram desenvolvidas as atividades em foco.

Além da pesquisa exploratória inicial, recorreremos ao estudo de caso que é entendido por Bogdan e Biklen (1994, *apud* MERRIAM, 1988, p.89) como uma observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.

A característica do estudo de caso de se constituir em um estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos é apresentada por Gil (2008), e visa permitir o seu conhecimento amplo e detalhado.

O estudo de caso é apresentado por Yin (2001), como uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

Para compreender os aspectos que nos movem nesta pesquisa, as práticas educativas no macrocampo esporte e lazer do Programa Mais Educação numa escola do campo, entendemos que necessitamos aprofundar nas questões centrais e atuais, para compreendê-las e, a esse almejo, o estudo de caso nos possibilita essa tarefa.

E assim, para uma melhor compreensão sobre o lugar do qual falamos, optamos por apresentá-lo no segundo capítulo.

1.3 Quanto aos Procedimentos

Além da adequação do tipo de pesquisa a cada trabalho científico, é indispensável selecionar os procedimentos metodológicos a serem empregados, pois, a partir da sua eleição os instrumentos escolhidos fornecerão ao pesquisador maior precisão para compreender o seu

objeto, seu sujeito, suas relações, suas constituições e configurações, sendo estes, elementos importantes para a análise dos dados coletados. Por isso, essas escolhas também devem ir ao encontro da perspectiva definida, visando uma coerência na produção científica, para que o trabalho apresente claramente suas discussões centrais.

Nesse sentido, Severino (2001) diz que:

[...] quando se fala de um método científico, no seu sentido específico, tem-se ainda o exercício da pesquisa e que esta, se dá pela articulação entre os elementos propriamente epistêmicos e os elementos técnicos e pela aplicação eficaz de todos eles na produção do conhecimento dentro de um determinado campo do real. Trata-se do conjunto de procedimentos que se expressa pela designação de ‘metodologia’ (SEVERINO, 2001, p.13).

Iniciamos o caminho da pesquisa com as leituras sobre as múltiplas concepções e vertentes sobre o que denominamos temas centrais que compõem o eixo essencial das discussões no trabalho.

No tema: Esporte e Lazer, dentre os autores destacamos: Castelani Filho, Jocimar Daolio e Maria Saraiva, sobre a Educação Integral: Anísio Teixeira, Jaqueline Moll e Paulo Freire, para compreender o contexto histórico da Educação Física: Carmen Soares, Coletivo de Autores e Rosângela Mello, a Escola do Campo: Edgar Kolling, Paulo Cerioli e Roseli Caldart, entre outros.

Já para a compreensão sobre as Práticas Educativas destacamos: Os cadernos orientativos do Programa Mais Educação. Recorrendo também aos livros, periódicos, dissertações e teses, a fim de estabelecer um diálogo com a prática observada, definindo caminhos para a interpretação dos dados coletados durante a pesquisa.

Sobre a aproximação da temática que a leitura proporciona, Triviños (1987) esclarece que essa leitura significa uma revisão aprofundada da literatura em torno dos tópicos em foco, a maior parte do trabalho se realiza no processo de desenvolvimento do estudo.

Gil (2008), enfatiza que o levantamento bibliográfico não se restringe somente às pesquisas bibliográficas, mas aquelas pesquisas preocupadas em propor uma reflexão sobre os conhecimentos produzidos sobre a temática apresentada.

Parte considerável do trabalho de pesquisa consiste na utilização de recursos fornecidos pelas bibliotecas. Isso é verdadeiro não apenas para as pesquisas caracterizadas como bibliográficas, mas também para os demais delineamentos. Qualquer que seja a pesquisa, a necessidade de consultar material publicado é imperativa. Primeiramente, há a necessidade de se consultar material adequado à definição do sistema conceitual da pesquisa e

à sua fundamentação teórica. Também se torna necessária a consulta ao material já publicado tendo em vista identificar o estágio em que se encontram os conhecimentos acerca do tema que está sendo investigado (GIL, 2008, p.60).

Para essa pesquisa, levando em consideração os aspectos apresentados, optamos pelos seguintes procedimentos: análise de documentos, observação e entrevista semiestruturada. Realizamos uma análise de documentos internos, ou seja, aqueles que circulam dentro da escola.

Foi selecionado o Projeto Político Pedagógico da escola, onde buscamos dados sobre o início das atividades escolares no assentamento, a implementação do Programa Mais Educação e a concepção de educação integral da escola. E, os de comunicação externa, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território, Série Mais Educação – Caderno Territórios Educativos para Educação Integral, Manual Operacional de Educação Integral, Série Mais Educação – Rede de Saberes Mais Educação, Programa Mais Educação Macrocampo – Esporte e Lazer, Passo a passo mais educação, Portaria normativa interministerial nº 17, de abril de 2007 e o Plano Municipal de Educação da cidade de Cáceres-MT.

Conforme nos alertam Bogdan e Biklen (1994), o pesquisador está interessado na compreensão de como a escola é definida por várias pessoas e será direcionado à leitura oficial, não estando interessado na “verdade” como é convencionalmente concebida, mas interessado na compreensão de como a escola é entendida pelo corpo docente ou comunidade escolar.

[...] Lembre-se que os investigadores não estão interessados na “verdade” como é convencionalmente concebida. Eles não estão à procura do “verdadeiro retrato” de qualquer escola. O seu interesse na compreensão de como a escola é definida por várias pessoas impele-os para a literatura oficial. Nesses documentos os investigadores podem ter acesso à “perspectiva oficial”, bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.180).

Durante a observação, foi considerado o espaço, a comunidade bem como o seu entorno, as atividades educativas realizadas na escola e as atividades realizadas no Programa Mais Educação, a fim de conseguir um contato com a realidade a ser investigada e compreender as configurações dos espaços possíveis e as práticas educativas do Programa.

Sobre a definição da observação, Lakatos e Marconi (2003, p. 190) asseguram que: “a observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade.”.

Corroborando com essa afirmação, Gil (2008) relata que:

É, todavia, na fase de coleta de dados que o seu papel se torna mais evidente. A observação é sempre utilizada nessa etapa, conjugada a outras técnicas ou utilizada de forma exclusiva. Por ser utilizada, exclusivamente, para a obtenção de dados em muitas pesquisas, e por estar presente também em outros momentos da pesquisa, a observação chega mesmo a ser considerada como método de investigação (GIL, 2008, p.100).

Nas lentes de Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p 62), [...] “a observação não participante é aquela em que o observador permanece fora da realidade a ser estudada. Seu papel é de espectador, não interferindo ou envolvendo-se na situação.”.

O principal inconveniente da observação para Gil (2008) consiste na possibilidade da presença do pesquisador em provocar alterações no comportamento dos observados, destruindo a espontaneidade dos mesmos e produzindo resultados pouco confiáveis. As pessoas, de modo geral, ao se sentirem observadas, tendem a ocultar seu comportamento, pois temem ameaças à sua privacidade.

Nesse sentido, durante a observação realizada, a interação entre a pesquisadora, os estudantes e os monitores ocorreram da forma mais espontânea possível, considerando que uma pessoa diferente na escola é sempre um acontecimento, mas, uma participação efetiva em alguma atividade que estivessem realizando só ocorreu quando a iniciativa partiu deles. Ou seja, não existe um distanciamento total entre sujeitos pesquisados e pesquisadores, especialmente quando se trata de crianças, o que não impede que os dados dessa observação façam parte da análise.

No que diz respeito a observação, Ludke e André (1986) explicam que se trata de um dos instrumentos básicos para a recolha de dados na investigação qualitativa. Na verdade, é uma técnica de recolha de dados, utilizando os sentidos, de forma a obter informação de determinados aspectos da realidade.

Essa observação consiste primeiramente em uma visão ampla do objeto de estudo e, à medida que se conhece melhor o tema de estudo, aprofunda-se cada vez mais o olhar nas especificidades.

[...] os investigadores procuram locais ou pessoas que possam ser objeto do estudo ou fontes de dados e, ao encontrarem aquilo que pensam interessar-lhes, organizam então uma malha larga, tentando avaliar o interesse do terreno ou das fontes de dados para os seus objetivos. Procuram indícios de como deverão proceder e qual a possibilidade de o estudo se realizar. Começam pela recolha de dados, revendo-os e explorando-os, e vão tomando decisões acerca do objetivo do trabalho. Organizam e distribuem o seu tempo, escolhem as pessoas que irão entrevistar e quais os aspectos a aprofundar (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.89).

A observação nesta pesquisa foi realizada durante todas as idas à escola. Após a nossa apresentação aos professores, nos dirigíamos a um lugar em que pudesse gravar no celular e descrever no diário de campo os fatos que se apresentavam, bem como nossa percepção sobre eles.

Ainda na fase de coleta de dados, aplicamos também, a entrevista do tipo semiestruturada (Apêndice I) a seis (06) sujeitos, da pesquisa. O cerne das questões foi acerca do conhecimento sobre o Programa Mais Educação, bem como a educação integral e as práticas educativas realizadas no macrocampo esporte e lazer. Um único roteiro de entrevista foi elaborado e apresentado aos sujeitos.

A entrevista semiestruturada, nas lentes de Triviños (1987), vai de encontro ao pesquisador que considera a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico.

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

Todas as entrevistas foram individuais e gravadas em áudio, realizadas no horário e local escolhidos pelos participantes; na escola, na sala do diretor, na sala dos professores, na área externa da escola e na residência de uma das professoras, que não trabalha atualmente na Escola Municipal Laranjeiras I. Com essa opção, almejamos evitar qualquer tipo de indução ou coação.

Nesse processo, nos deparamos com algumas informações obtidas em conversas informais, esses dados foram registrados por meio de anotações no diário de campo e complementados com fotos, para facilitar a memória no momento da interpretação formal dos dados.

Após finalizarmos as entrevistas, que, ao todo somaram três horas e trinta e sete minutos de gravação, iniciamos as transcrições. Constatamos que, em todas as fases da coleta de dados, são vivenciados contextos diferentes, e aqui se busca alcançar o objetivo da pesquisa. Por considerar a transcrição uma pré-análise, por ter entrevistado e vivenciado a entrevista, optamos também por transcrevê-la, considerando que as informações são emitidas a todo o momento, desde o primeiro contato com o local de estudo e em alguns pontos, foi editada, retirando vícios de linguagens.

As entrevistas podem e devem ser editadas. Exceto quando se pretende fazer análise de discurso, frases excessivamente coloquiais, interjeições, repetições, falas incompletas, vícios de linguagem, cacoetes, erros gramaticais, etc. devem ser corrigidos na transcrição editada. É importante, porém, manter uma versão original e uma versão editada de todas as transcrições [...] (DUARTE, 2004, p. 221).

Ao finalizar as transcrições, apresentamos a todos os entrevistados o que seria analisado, para fortalecer a relação de respeito e confiança entre pesquisador e sujeitos, oferecendo a opção de que, se quisessem retirar ou alterar algum dado, isso seria possível, o que, de certa forma, nos conferiu mais veracidade nas respostas, nenhum sujeito modificou ou retirou alguma informação oferecida na entrevista.

Recorremos também, como já foi mencionado, a um diário de campo com anotações sobre a ida ao assentamento, sua organização social, a escola e seu entorno, ocorrências físicas e sociais e informações obtidas em conversas informais para ajudar a compreender a vida e o homem do campo.

Utilizamos a fotografia enquanto recurso instrumental e, ao fotografar, assumimos o papel de investigador fotográfico, não nos tornamos “invisível”, o que seria praticamente impossível, e informamos aos sujeitos sobre os registros para que não ocorresse incertezas quanto a nossa presença no espaço escolar. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.142), “se esta incerteza não se resolve, os sujeitos poderão ter relutância em proceder como habitualmente.”.

Essa era uma preocupação latente durante todo o trajeto da coleta, buscar uma postura cordial, próxima, educada e respeitosa, para que a nossa presença se tornasse natural e não constrangesse nenhum dos participantes, porque primeiramente não era esse o objetivo da pesquisa e, segundo, em uma pesquisa, acreditamos serem verdadeiros os dados a nós confiados pelos participantes.

As idas até o assentamento contabilizaram quatro períodos de três dias em cada ocasião, em todas elas utilizamos o mesmo transporte, juntamente com os moradores do assentamento, exceto um dia, em que não havia ônibus para voltar à Cáceres, recorri à carona com um senhor, proprietário de um laticínio, que vinha à cidade. Quanto a disponibilidade do transporte, somente nas duas primeiras semanas de cada mês os assentados podem contar com o transporte nas segundas, quartas e sextas, nas semanas seguintes, dispõem do transporte somente às segundas e sextas.

Com a base do referencial teórico, abordado ao longo dos capítulos III, IV e V, identificamos nas falas dos entrevistados opiniões que se aproximam do pensamento dos autores que fundamentam este estudo, bem como conceitos que não se aproximam da linha teórica em pauta. Em alguns casos, as experiências narradas e as práticas observadas mostram-se contraditórias com a concepção de educação integral e práticas educativas da Educação Física revelada pelos entrevistados.

1.4 A Escolha do Local

Inicialmente, chamou nossa atenção uma nota publicada em 18 de maio de 2014, em um jornal da cidade de Cáceres-MT, com a chamada: “Programa criado para elevar nível da educação é executado em um curral em Cáceres”. Ao ler a matéria, constatei que se tratava de uma escola do campo e muitas perguntas surgiram: Como seria esse lugar, como se configurava a escola, a sua organização pedagógica? Essa notícia, do tipo denúncia, era mesmo procedente? Como e por que isso acontecia? Nascia ali uma inquietação que poderia vir a ser uma questão de investigação.

Em seguida, realizamos uma breve busca nos bancos de dados de teses da Capes para verificar as pesquisas sobre o macrocampo esporte e lazer do Programa Mais Educação em escolas do campo, não constatamos nenhuma pesquisa.

Visualizou-se então, um campo propício para a nossa investigação, um tema/lugar pouco pesquisado, ao mesmo tempo em que gostaríamos de conhecer melhor a realidade em que tais fatos aconteciam, os sujeitos, suas relações e a história que envolvia toda essa situação.

Desse modo, partimos para uma pesquisa exploratória que nos ajudou a definir a escola como lócus desta pesquisa.

1.5 A Escolha e o Perfil dos Participantes

Para compreendermos as práticas educativas da Educação Física no Programa Mais Educação, as entrevistas foram direcionadas à diretora da escola nos anos de 2012 a 2015 e ao coordenador do Programa Mais Educação nos anos de 2012 a 2015, pois, ambos participaram da implantação do programa na escola. Além deles, a atual diretora, a atual coordenadora da escola, a monitora do macrocampo Esporte e Lazer e o professor de Educação Física. No total foram seis sujeitos entrevistados.

O critério para a escolha dos participantes pautou-se no fato de possuírem experiência no Programa Mais Educação e, no caso do professor de Educação Física, uma vivência na área relacionada ao macrocampo esporte e lazer; portanto, profissionais da área de educação, dotados de informações que pudessem contribuir com a discussão, enriquecendo a pesquisa.

A escolha dos participantes não ocorre de maneira aleatória, segundo Gil (2008, p.89): “Quando um pesquisador seleciona uma pequena parte de uma população, espera que ela seja representativa dessa população que pretende estudar[...]”.

Após aceitarem participar formalmente da pesquisa, segundo os critérios orientados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), marcamos uma data, o horário e o lugar das entrevistas.

Por questões éticas, para preservar o anonimato dos participantes, como garantido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi reforçada essa informação aos sujeitos antes de entrevistá-los, optamos por tratar todos os entrevistados por professores e os seus nomes alterados.

Os participantes selecionados eram possuidores de características singulares, relevantes, que os qualificavam como uma fonte rica em potencial de informações. Com base nas declarações de cada participante, foi possível traçar o perfil do grupo selecionado e percebeu-se uma diversidade, sobretudo, quanto a formação profissional e o tempo de experiência na educação e com o Programa Mais Educação.

A professora Paula, vinda do nordeste, tem 36 anos, é graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), participou do processo de implantação do Programa enquanto atuava na direção da escola. Assumiu o cargo de direção, no ano de 2012, após ter sido eleita pela comunidade escolar, atuando até 2015. Enquanto diretora,

recebeu um ofício da prefeitura, em que eram apresentadas informações sobre a adesão da escola ao Programa Mais Educação. Morava no assentamento Laranjeiras I, durante o período em que trabalhou na escola. Atualmente não mora no assentamento.

O professor Marcos, tem 56 anos, é natural da cidade de Cáceres-MT, graduado em Geografia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), conheceu o Programa Mais Educação através de um comunicado da prefeitura em 2010, quando atuava como diretor da escola. Em 2013 assumiu o papel de coordenador do Programa, atuando até 2015. Atualmente é professor da escola e mora no assentamento.

O professor Alexandre, natural da cidade de Salto do Céu-MT, tem 34 anos, é graduado em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), conheceu o Programa Mais Educação quando foi apresentado na escola pela antiga diretora. Desde que trabalha na escola, no ano de 2011, passa a semana em uma casa disponibilizada aos professores que não moram no assentamento, retornando à Cáceres aos finais de semana.

A professora Laura, é natural da cidade de Cáceres-MT, 30 anos, é graduada em História pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e Pedagogia pela Universidade de Tangará da Serra. Estudou as orientações do Programa quando foi convidada pela prefeitura de Cáceres-MT, para trabalhar como coordenadora do Programa na escola Laranjeiras I, onde iniciou os trabalhos em maio de 2016. Mora em Cáceres, vai até a escola na segunda-feira onde permanece até quarta-feira, quando retorna à cidade, sendo alojada em uma casa destinada aos professores localizada em frente à escola

A professora Beatriz, tem 20 anos, é natural de Cáceres-MT, está cursando Educação Física na Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Conheceu o Programa na sua implantação em 2012, quando inicia o seu trabalho como voluntária no macrocampo esporte e lazer, onde continua atuando. Mora no assentamento.

A professora Flávia, assumiu a direção da escola em 2016, tem 36 anos, é natural da cidade de Cáceres-MT, é licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Inicia os trabalhos como pedagoga na escola em 2013. Passou a morar no assentamento em 2015. Conheceu o Programa quando iniciou seus trabalhos na escola em 2013.

Em síntese, contamos com seis sujeitos graduados em diferentes áreas de conhecimento, sendo cinco deles formados pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), cujos prazos de atuação nessa comunidade variam entre um a seis anos; três

deles não moram na comunidade, apenas trabalham; e três moram na comunidade. Entre eles, quatro já tiveram ou estão tendo experiências na gestão (direção e coordenação).

1.6 Análise e Interpretação dos Dados

A organização das informações levantadas consiste em um processo que requer muita atenção por parte do pesquisador, pois é nessa fase que é definida a forma de evidenciar os aspectos apontados na investigação do problema e no objetivo da pesquisa, e, ao mesmo tempo, torná-los compreensíveis ao leitor.

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou [...] (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 205).

Gil (2008), afirma que na pesquisa qualitativa o estilo do pesquisador se torna um fator relevante na análise dos dados.

E, ao contrário do que ocorre nas pesquisas experimentais e levantamentos em que os procedimentos analíticos podem ser definidos previamente, não há fórmulas ou receitas predefinidas para orientar os pesquisadores. Assim, a análise dos dados na pesquisa qualitativa passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador. (GIL, 2008, p.175).

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados, conforme descritos anteriormente foram: alguns documentos, a observação e as entrevistas. A descrição, como forma de escrita, tem o objetivo de interligar os temas centrais da pesquisa, extraídos dos referenciais teóricos que embasam e sustentam a discussão e a coleta de dados. Assume, pois, um certo caráter analítico, visando destacar e evidenciar aspectos a partir do olhar (e das questões) do investigador.

As análises das entrevistas, da observação e os dados dos documentos levantados são apresentadas no decorrer dos capítulos, articulando-se com os conceitos teóricos e com o contexto social, histórico e cultural em que os fatos ocorrem com o objetivo de despertar reflexões e transportar o leitor a esse cenário para uma melhor compreensão dos dados apresentados nesta pesquisa.

Classicamente, a interpretação dos dados é entendida como um processo que sucede à sua análise, esclarece Gil (2008, p.177), que também alerta que esses dois processos estão

intimamente relacionados. Nas pesquisas qualitativas, especialmente, não há como separar os dois processos.

Isso nos remete a um questionamento, então qual é o objetivo da interpretação? Encontramos uma resposta com Gil (2008) onde afirma que:

[...] o que se procura na interpretação é a obtenção de um sentido mais amplo para os dados analisados, o que se faz mediante sua ligação com conhecimentos disponíveis, derivados principalmente de teorias. Ligação essa que precisa estabelecer-se de forma harmônica [...] (GIL, 2008, p.178).

Imerso na escuta das gravações, lendo os relatos do caderno de campo e relembando os momentos vivenciados na pesquisa, o pesquisador não para de tomar decisões e inúmeras questões emergem. Essas decisões, segundo Kaufmann (2013) são organizacionais, outras tomam forma de uma escolha de interpretação. As interpretações são incontornáveis, não há pesquisa sem elas.

Deve-se, no entanto, permanecer em alerta para que a interpretação não transite somente no campo da imaginação, posto que, em se tratando de um trabalho científico há de apresentar subsídios teóricos e análises para garantir a certificação de um trabalho consistente. Nesse sentido, Kaufmann (2008) argumenta que a interpretação,

[...] é de fato, fundada na subjetividade do pesquisador ainda que dela dependa a objetivação, a construção de um objeto sociológico revelando os limites do conhecimento espontâneo. Esse paradoxo não deve, todavia, ser levado ao extremo e conduzir a ideia de que, ao ser muito imaginativo, o pesquisador será obrigatoriamente muito científico. Pois, raramente, a interpretação reside apenas na imaginação, ela é argumentada, ligada a um quadro de análise (KAUFMANN, 2013, p.146).

Para a construção do quadro de análise, optamos pela possibilidade de conjugar os dados evidenciados pela observação de situações cotidianas da escola e das práticas educativas realizadas no macrocampo esporte e lazer, pelas respostas advindas na entrevista e análise de documento com materiais obtidos através de levantamentos, registros documentais, registro de imagens e fatos evidenciados por meio de fotografias e mapas, o que nos permitiu uma descrição densa da realidade estudada.

Para construir a análise, diante dos dados levantados, com a preocupação de compreender o real, recorrendo a história e, por conseguinte, considerar as interferências sofridas, tomando o cuidado de seguir o método dialético, escolhemos então, duas

“ferramentas”: descrição e interpretação, que apontaram as concepções que trazem em seu bojo pontos de vistas bastante diversos e contraditórios.

A descrição está presente em todo o trabalho, foi utilizado para situar o leitor sobre o *locus* da pesquisa, os sujeitos e o objeto da pesquisa, numa tentativa de fornecer elementos importantes para a compreensão e a configuração do modo de vida em que estão os sujeitos e a pesquisadora, a descrição foi intermediada em cada capítulo, dialogando também com os referenciais teóricos e as falas dos sujeitos.

Obviamente, a descrição do cenário da pesquisa é apenas uma faceta da realidade em que vivem os sujeitos, temos a convicção que jamais conseguiríamos alcançar e descrever todos os caminhos que perpassam esse fenômeno. Além da conjuntura escolar em que estão os sujeitos da pesquisa, há também os caminhos que os enlaçam em outras conjunturas: familiares, históricas, sociais, que não serão exploradas neste estudo.

Com a interpretação, tentamos o movimento de procurar elementos importantes para a compreensão acerca do fenômeno.

De qualquer modo, seja a partir de um fundamento teórico definido *a priori*, seja a partir da produção de teoria a partir dos materiais em análise, a interpretação constitui um passo imprescindível em toda a análise, especialmente quando se busca apresentar o fenômeno por trás da aparência.

Conduzir um trabalho com esse tipo de tratamento dos dados, almejando a produção de um trabalho científico consistente epistemologicamente, ao mesmo tempo instigante ao leitor, não é das tarefas mais fáceis, requer uma vigilância constante e de certa forma, audaciosa.

No próximo capítulo, apresentaremos a constituição histórica e as nuances do território pesquisado as características da comunidade e as propostas da educação do campo.

CAPÍTULO II

SOBRE O TERRITÓRIO PESQUISADO

A pedagogia do MST busca ser dialógica e dialética. Tem íntima relação com a realidade, pois traz, para o interior da sala de aula, as ações e reflexões dos trabalhadores que formam a identidade do Movimento dos Sem Terra. A identidade dos trabalhadores do movimento é trazida para a sala de aula através de uma pedagogia que trabalha as vivências, emoções, dores, místicas⁵ e ações. A pedagogia do MST leva para o debate social a proposta de um projeto popular para as escolas do campo no Brasil e busca a democratização dos saberes cientificamente acumulados ao longo da história. Essa pedagogia é, também, uma construção coletiva, pautada sempre na educação que os trabalhadores do MST querem e merecem. (MARTINS, 2008).

Pensar a Educação do Campo nos faz investigar sobre as propostas da pedagogia a qual se constituiu uma bandeira de luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra que recorre à pedagogia dialógica e dialética, buscando introduzir na escola do campo as ações e reflexões relacionadas às suas vivências, o acesso aos saberes cientificamente acumulados, sendo constituída e consolidada pela construção coletiva. A área na qual se situa a escola pesquisada é fruto de lutas do MST e a discussão sobre educação do campo na perspectiva do movimento faz parte da história dessa comunidade escolar e se encontra manifesto no Projeto Político Pedagógico (PPP).

Compreender essa pedagogia, nos faz refletir sobre os seus sujeitos, o contexto socioeconômico e cultural. Desse modo, neste capítulo, procuramos situar o leitor no contexto social, econômico, político e geográfico em que está localizada a escola e os sujeitos da pesquisa, apresentando a realidade local e também uma discussão sobre a concepção e as propostas de educação almejadas pela população do campo.

2.1 Da Cidade de Cáceres ao Encontro da Escola

⁵A Mística é um momento específico que tenta, através de uma manifestação do grupo, expressar periódicos marcantes do trabalho, da história e da perspectiva daquele momento (MARTINS, 2008, p.12).

A vila de São Luís de Cáceres foi fundada em 6 de outubro de 1778 pelo tenente de Dragões Antônio Pinto no Rego e Carvalho, por determinação do quarto governador e capitão-general da capitania de Mato Grosso, Luís de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres. (BRASIL, 2010).

No início, o povoado de Cáceres era centrado em torno da igreja de São Luiz de França. A Fazenda Jacobina destacava-se na primeira metade do século XIX por ser a maior, da maior província de Mato Grosso em termos de área e produção (BRASIL, 2010).

As razões para a fundação do povoado foram a necessidade de defesa e incremento da fronteira sudoeste de Mato Grosso; a comunicação entre Vila Bela da Santíssima Trindade e Cuiabá pelo rio Paraguai, com a capitania de São Paulo; e a fertilidade do solo no local, com abundantes recursos hídricos (BRASIL, 2010).

A partir da década de 1950, com a construção de Brasília e a política de expansão agrícola por parte do Governo Federal, teve início uma acelerada e desordenada ocupação da região do Cerrado em um modelo de exploração de forma fundamentalmente extrativista e, em muitos casos, predatória (FERNANDES; PESSÔA, 2011).

Os projetos de colonização⁶ no estado, segundo Peripolli (2008), conseguiram atrair milhares de migrantes para Mato Grosso. Mas, devido à falta de assistência técnica, financeira, médica, escolar etc., muitas famílias acabaram alugando ou vendendo seus lotes e passaram a constituir mão-de-obra disponível para os grandes proprietários de terras e de empresas agropecuárias. Em 1970 e 1980, em Mato Grosso, os poderes estadual e federal programaram ações que, para Piaia (1999), transformaram o Estado na região de melhor expansão da fronteira agrícola do Brasil.

Sobre a constituição dos assentamentos⁷, discutiremos ao longo deste capítulo, para introduzir o leitor no cenário estudado, relataremos nossas percepções ao adentrar neste universo de inúmeras contradições. Nesta parte do trabalho, a narrativa será feita em primeira

⁶ A partir de 1964, quando foi anunciada a reforma agrária, deslocou-se para Mato Grosso uma grande massa de pequenos trabalhadores principalmente sem terra, pobres, vindos das regiões norte e centro-sul do país, na crença de fácil acesso à terra, bem como de um número significativo de empresas agropecuárias (fazendas, madeiras, etc.) nacionais e internacionais que se beneficiaram dos mais diferentes programas voltados para o desenvolvimento da Amazônia. (PERIPOLLI, 2008). Especialmente aqueles que vieram por meio dos projetos de colonização financiados pelo governo ficaram conhecidos na região como colonos.

⁷ Basicamente, o assentamento rural é um conjunto de unidades agrícolas independentes entre si, instaladas pelo Incra onde originalmente existia um imóvel rural que pertencia a um único proprietário. Os trabalhadores rurais que recebem o lote comprometem-se a morar na parcela e a explorá-la para seu sustento, utilizando exclusivamente a mão de obra familiar. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/assentamento>. Acesso em dez.2016.

pessoa, a partir de registros do caderno de campo, evidenciando a imersão do pesquisador no espaço de pesquisa.

Cáceres possuía 87.942 habitantes em 2010, conforme o Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil/2013⁸, sendo 12,93 por cento, moradores da área rural. Tem como principal atividade econômica a pecuária, grande parte de sua população é constituída por comerciários e funcionários públicos, conta com a existência do batalhão de fronteira - 2º BFRON, um efetivo da Marinha do Brasil, da sede da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e de um hospital regional.

Muitas escolas são mantidas pela Prefeitura Municipal de Cáceres-MT por meio da Secretaria Municipal de Educação (SMEC), que é responsável pela oferta da Educação Municipal e do Ensino Fundamental, distribuídas da Pré-Escola até 9º ano, a organização administrativa e pedagógica das escolas que compõem a rede municipal é regulamentada por meio do Regimento Escolar que dispõe, entre outros aspectos, sobre a organização técnica, administrativa e pedagógica das escolas, inclusive as do campo (SILVA, 2014).

No ano 2000, Cáceres contava com 113 escolas municipais: 29 urbanas e 84 rurais, apresentando um quadro de 1.375 alunos matriculados, em sua maioria, nas escolas urbanas de Educação Infantil – Pré-Escola, 6.869 na primeira etapa do ensino fundamental – 1ª a 4ª séries, 2.540 na segunda etapa do ensino fundamental – 5ª a 8ª série, e 1.747 alunos matriculados em Ensino Fundamental – Suplência, totalizando 12.531 alunos matriculados e 448 professores: 200 com formação em Nível Médio e 248 em Nível Superior (COSTA, 2011).

Conforme os dados apresentados no Censo Escolar realizado pelo INEP em 2015, o município de Cáceres contava com 17 escolas estaduais, 1 federal, 40 municipais e 10 privadas, totalizando 68 escolas⁹.

Ainda seguindo os dados do Censo Escolar mencionado anteriormente, em 2015 foram realizadas 931 matrículas na Educação Infantil – Creches, 2.354 na Educação Infantil – Pré-Escola. Na Primeira Fase do ensino fundamental, ou seja, da 1ª a 4ª série para sistemas com 8 anos de duração ou, do 1º ao 5º ano para sistemas com 9 anos de duração foram matriculados 7.225 alunos e na Segunda Fase do ensino fundamental, compreendendo o

⁸ Disponível em: http://portal.cnm.org.br/sites/6700/6745/AtlasIDHM2013_Perfil_Caceres_mt.pdf.

⁹ Disponível em: <http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>

período da 5ª a 8ª série para sistemas com 8 anos de duração, ou, do 6º ao 9º ano para sistemas com 9 anos de duração foram realizadas 5.833 matrículas¹⁰.

Embora o Censo Escolar não especifique as escolas da área urbana e as escolas na área rural podemos verificar a diminuição no número de escolas municipais entre os anos de 2000 e 2015, de 113 em 2000 para 40 escolas em 2015.

As escolas da zona urbana localizam-se, em sua maioria, em bairros da periferia. E as escolas do campo são localizadas em áreas limítrofes do município, numa considerável distância da sede (até 240 km), o que levou, a partir da década de 1990, a um agrupamento de escolas por Núcleos¹¹ como forma de otimizar as ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal, e de acordo com uma tendência nacional à nucleação (COSTA, 2011).

O ensino superior é oferecido por quatro instituições, nas modalidades presencial, semipresencial e a distância: UNEMAT¹², FAPAN¹³, UNOPAR¹⁴ e FAEL¹⁵.

O Município conta, também, com a antiga Escola Agrotécnica Federal, recentemente transformada em Instituto Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso–IFMT. (SILVA, 2014).

A Universidade do Estado de Mato Grosso em Cáceres possui atualmente 11 cursos regulares: Agronomia, Ciências Contábeis, Educação Física, Enfermagem, Geografia, História, Letras, Licenciatura e Bacharelado em Biologia, Matemática, Medicina e Pedagogia.

Em 2011, o PME foi implantado em seis escolas do município de Cáceres, com o objetivo inicial de melhorar o baixo índice no IDEB. Em 2013, foram contempladas 26 escolas do município, 13 da zona urbana e 13 da zona rural. Diante desse contexto, torna-se necessário analisar as ações do PME que estão sendo implantadas em toda a Rede Municipal de Educação de Cáceres (SILVA, 2014).

A preocupação quanto a vulnerabilidade social a que estão submetidas as crianças no município de Cáceres justifica-se quando verificamos os dados extraídos do Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil¹⁶, que apontava que em 2000, 63,37% das crianças de 4 a 5 anos estavam fora da escola, os dados não especificavam as áreas urbanas e rurais. Porém,

¹⁰ Disponível em: <http://matricula.educacenso.inep.gov.br/controller.php>

¹¹ Cada Núcleo tem sua sede em uma escola municipal, que centraliza as atividades administrativas e parte da gestão das demais escolas localizadas próximo da escola-sede.

¹² Universidade do Estado de Mato Grosso.

¹³ Faculdade do Pantanal.

¹⁴ Universidade Norte do Paraná.

¹⁵ Faculdade Educacional da Lapa.

¹⁶ Fonte: Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil/2013. Disponível em: http://portal.cnm.org.br/sites/6700/6745/AtlasIDHM2013_Perfil_Caceres_mt.pdf

o Art. 205 da Constituição Federal brasileira preconiza que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Podemos afirmar que o município vem apresentando dificuldades em seu cumprimento, uma vez que o acesso à educação era oportunizado apenas a 36,63% no município de Cáceres.

Esse é um dos dados tomados como critério para a implementação do Programa Mais Educação nos municípios marcados por situações de vulnerabilidade social, em Cáceres a porcentagem de vulneráveis à pobreza vem apresentando uma diminuição, conforme o quadro I, em 1991 a porcentagem era de 71,49% e 58,23% no ano 2000, diminuindo em 13,26% entre os anos de 1991 e 2000, e 37,01% em 2010, diminuindo a porcentagem de vulneráveis para 21,22%, possibilitando a compreensão da atuação do Governo Federal, Estadual e Municipal na promoção e efetivação de medidas que colaboraram para essa redução das condições precárias de vida.

E, apesar dessa diminuição a situação de crianças em estado de vulnerabilidade é uma justificativa para a implantação do Programa Mais Educação no município de Cáceres, tendo seu início em 2011, conforme relataremos mais adiante.

Outro dado que nos chamou a atenção foi à queda dos índices de crianças fora da escola entre os anos de 2000 a 2010, onde podemos arriscar a relacionar esse fato à implantação de políticas públicas educacionais que viabilizaram o acesso e a permanência das crianças nas escolas nesse período.

Quadro 1 – Um panorama sobre a vulnerabilidade social no município de Cáceres-MT

Quadro 1 - Um panorama sobre a vulnerabilidade social no município de Cáceres-MT

Crianças e Jovens	1991	2000	2010
% de crianças de 4 a 5 anos fora da escola	-	63,37	29,75
% de crianças de 6 a 14 anos fora da escola	22,89	7,95	2,20
% de pessoas de 15 a 24 anos que não estudam nem trabalham e são vulneráveis à pobreza	-	14,43	12,63
Família	1991	2000	2010
% de pessoas em domicílios vulneráveis à pobreza e dependentes de idosos	1,74	3,37	2,46

Fonte: Elaborado pela própria autora com base nos dados do Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil/2013.

A grande propriedade ainda é um traço predominante na estrutura fundiária do município, conforme é apresentado no Plano Diretor de Desenvolvimento – PDD de 2010¹⁷:

A formação histórica da região de Cáceres teve como um dos vetores principais, as mudanças na estrutura fundiária. Recordamos, que em meados dos anos 50 do século passado, o Estado distribuiu terras e assentou colonos, resultando em vários novos municípios. No entanto, o processo de criação de assentamentos na atual área rural do município, é recente, somente em 1995 o INCRA cria o Projeto de Assentamento (PA) São Luiz, com 4.033 ha. para 29 famílias. Atualmente, existem 17 projetos de assentamentos, sendo que o maior número ocorreu em 1997, quando surgiram 6. Entre 1995 e 2006, o INCRA, todos os anos tem efetuado intervenções na estrutura fundiária, numa média de 1,5 assentamentos criados a cada ano, sem interrupção em todo este período. Isto resulta em 74.625 ha. distribuídos para 1.855 famílias. (PLANO DIRETOR DE DESENVOLVIMENTO, 2010, p. 39).

No ano de 2016, no mês de maio, tempo de seca, partindo da cidade de Cáceres-MT, tomei o ônibus saindo de um ponto localizado na Avenida Sete de Setembro, centro, em frente à agência do correio, juntamente com os moradores do Assentamento Antônio Conselheiro¹⁸, as 14h05min.

¹⁷ Disponível em:

https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi_s8SI9s3UAhWGgJAKHR__APMQFggnMAA&url=https%3A%2F%2Fsic.tce.mt.gov.br%2F3%2Fhome%2Fdownload%2Ffid%2F92402&usg=AFQjCNFfqHr28-QB4Ki0k25aCQklf-RsZQ&sig2=jRN7cfLSYWm333DDYwI-oQ

¹⁸ Antônio Conselheiro foi o nome escolhido pelos membros do MST, que seguindo a linha do Movimento homenageiam guerreiros e guerreiras da luta pela Terra e outras lutas, dando nome aos seus espaços conquistados. Antônio Conselheiro foi o líder do Movimento Social de Canudos, realizado na Bahia no final do século XIX.

Os moradores se deslocam para a cidade com diversas funções: visita médica, compras de alimentos, utensílios para a casa, visitar amigos e familiares, recebimento de aposentadoria e pagamento de contas. As caixas das compras lotam o bagageiro e o corredor do ônibus, que segue em direção ao assentamento em baixa velocidade, com assentos duros, desconfortáveis, poltronas furadas, sem encosto de braço, cinto de segurança, sujo e produzindo um forte barulho, irritante.

As pessoas iniciam uma conversa sobre os feitos na cidade, dividem o lanche e alguns até cochilam, são crianças, adultos e idosos, a maioria são mulheres adultas. O cobrador, após receber o pagamento da passagem individual, R\$ 22,00, serve água aos passageiros, vende doces e ajuda, quando necessário, a descer as caixas com os produtos comprados pelos moradores dos sítios e chácaras.

Em seu trajeto, o motorista do ônibus para nas chácaras e sítios ao sinal do morador. O cobrador retira do bagageiro as caixas e as malas entregando ao seu dono. Olhando pela janela, vislumbro um cenário natural exuberante, montanhas e verdes pastos, o ar fresco vindo do campo alivia-se o calor dentro do ônibus.

Após algumas horas, as conversas cessam e os corpos cansados já não se importam com os assentos desumanos, as pessoas se ajeitam em suas mochilas, sacolas ou travesseiros e se entregam ao cochilo. Devido às más condições do ônibus e as diversas paradas, a viagem se torna longa e demasiadamente desgastante. Chego na sede do assentamento às 20:15. O Sr. Saulo e o seu filho Antônio me aguardam; após as apresentações, sou conduzida até sua residência, onde tenho acolhida durante todos os dias da pesquisa a campo.

Figura 1 - O transporte de acesso ao assentamento



Fonte: Acervo (BRITO, 2016).

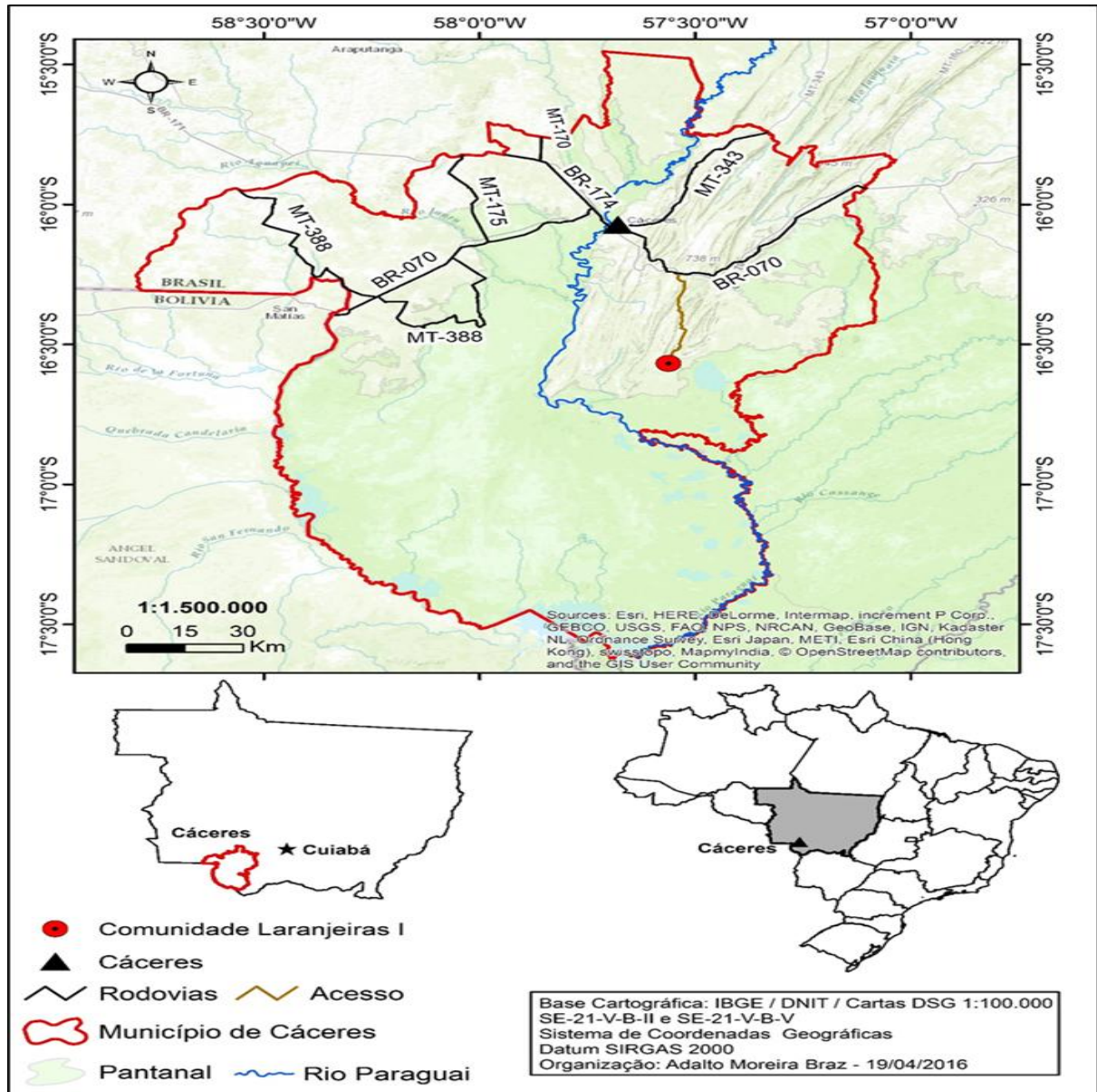
Para chegar ao Assentamento Antônio Conselheiro é necessário tomar a BR-070, sentido Cáceres-Cuiabá, seguir por 23,6 Km e, logo após a Serra do Mangaval, virar à direita, seguindo na estrada de acesso por 5,1 Km, uma estrada de chão. No próximo entroncamento, virar novamente a direita e andar por mais 12,5 Km. Na próxima bifurcação, seguir em frente na estrada de acesso por mais 8,7 Km até o próximo entroncamento das estradas. Neste ponto, virar novamente à direita e seguir por 15,8 Km até a comunidade Laranjeiras I. Totalizando aproximadamente 65,7 Km. Sendo 23,6 Km por vias pavimentadas e 42,1 Km por vias não pavimentadas.

No trajeto, deparamos com algumas pontes antigas, de madeiras estreitas, riachos minguados; em alguns momentos a estrada se fecha pelas árvores da mata e em outros vislumbra-se os pastos com criação de gado.

A extensão territorial do assentamento está inserida na Bacia do Alto Paraguai (BAP), sendo abastecida pelas nascentes, que convergem principalmente da serra do

Bocainão, e dois cursos d'água, que deságuam na Baía Grande no Pantanal mato-grossense. (IKEDA, 2012).

Mapa 1 - A localização da área de estudo



Fonte: Organizado por Adalto Moreira Braz, especialmente para este trabalho.

A estrada que dá acesso à comunidade que vive no Assentamento Antônio Conselheiro é composta por terra com cascalho, típico da região centro-oeste, havia sido patrolada recentemente, verificando-se as marcas deixadas pela patrola, porém, em alguns trechos, percebem-se os buracos causados pelas chuvas.

A vegetação é de savana (cerrado), com as formações savana florestada, arborizada sem floresta de galeria e área de tensão ecológica – contato entre savana e floresta estacional semidecidual, que recobre os solos cambissolo, latossolo vermelho-escuro e solos litológicos (IKEDA, 2012), conforme pode ser observado na figura a seguir.

Figura 2 - Estrada de acesso à comunidade Laranjeiras I



Fonte: Acervo (BRITO, 2016).

A comunidade surge neste cenário, quando homens, mulheres, crianças e trabalhadores, decidem lutar por um pedaço de terra que lhes possa oferecer o sustento e o lar e, junto a sua família, decidem ocupar a terra considerada improdutiva. Constroem abrigos embaixo de lonas, dormem em redes, improvisam hortas e criações, aguardando a decisão judicial. Assim são constituídos então, os assentamentos.

Os assentamentos são os espaços de terras improdutivas ocupadas por trabalhadores do campo ou da área urbana, que estão lutando pelo direito à terra, para que dela possam sobreviver.

Os assentamentos de Reforma Agrária em Mato Grosso refletem, de certa forma, como ocorre em outros estados, a luta dos trabalhadores do campo. Os constantes conflitos entre os diferentes atores sociais no campo, com seus mais diferentes interesses, têm se colocado como entrave ao projeto modernizador. Situação que vem se agravando ao longo dos anos, principalmente a partir da década de 1970, em que vem exigindo soluções às demandas dos trabalhadores (sem terra, colonos, posseiros, etc.). (PERIPOLLI, 2008, p.66).

Como princípio constitucional, a Carta Magna ao apresentar a função social da terra, em seu Art. 184, prevê a desapropriação para fins de reforma agrária para o imóvel rural que não esteja cumprindo a sua função social, mediante prévia e justa indenização em títulos da dívida agrária. Em seu Art. 185, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 estabelece ainda que são insuscetíveis de desapropriação para fins de reforma agrária a pequena e média propriedade rural e a propriedade produtiva.

Apesar dos princípios constitucionais, verificamos que o acesso a terra pelos trabalhadores que dela necessitam para a sua sobrevivência ainda requerem avanços quanto a sua efetivação.

Os assentamentos vêm assim possibilitando o acesso à propriedade da terra para uma população historicamente excluída, que já vivia na zona rural da própria região e que, embora mantendo anteriormente algum tipo de inserção no mercado de trabalho, o fazia em condições bastante instáveis e precárias (MOLINA, 2006, p.44).

As ocupações, em que se luta pelo acesso a propriedade da terra, pelo direito a uma vida digna, são marcadas por condições de sobrevivência sofridas, as pessoas não dispõem de estruturas físicas mínimas de sobrevivência, sendo expostas a todo tipo de manifestação natural, como chuvas, frio, calor excessivo, ventos, etc.

As ações destes trabalhadores parecem significar, em última instância, a luta por direitos a uma vida digna, algo que sempre lhes foi negado, inclusive o direito ao saber escolar, ou seja, ao saber formal, enfim, à escola. Fato este que levou muitos a perderem suas terras, mesmo quando de posse destas, por não saberem como enfrentar as questões que exigiam um mínimo de conhecimento escolar: saber ler, para poder lidar com bancos, financiamentos, escrituras, etc. [...] (PERIPOLLI, 2008, p.68).

Quando conseguem a regulamentação da terra, constroem em seus espaços estipulados suas casas, iniciam as plantações, criação de animais para a sobrevivência e estabelecem vínculos com os moradores da localidade, construindo a comunidade. Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico (2015) da escola da área em estudo contextualiza:

Assim, o Movimento dá início a territorialização nesta região do Estado de Mato Grosso. As famílias que ali acamparam permaneceram aproximadamente nove meses naquele local. Com a desapropriação de outras fazendas na região, as famílias foram assentadas, deram origem a seis novos assentamentos entre eles o Assentamento Antônio Conselheiro I, localizado no município de Cáceres, onde está situada a Escola Municipal Laranjeiras I (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, *s.n*).

No Projeto Político Pedagógico (PPP, 2015) da escola situada nesta comunidade, o Movimento Sem Terra¹⁹ é reconhecido como um espaço de possibilidades de aprendizagens, sendo atribuído a ele, um caráter maior, para além de luta pelos direitos do Trabalhador Rural Sem Terra. Nele, o MST é apresentado como um movimento educativo, posto que não se preocupa apenas em lutar pelas questões do direito à terra, mas também as questões pertinentes à valorização do ser humano.

O Movimento Sem Terra está organizado em 24 estados, nas cinco regiões do país. No total, são cerca de 350 mil famílias que conquistaram a terra por meio da luta e da organização dos trabalhadores rurais²⁰. A presença do MST em Mato Grosso tem fortalecido a categoria trabalhadora rural, conforme relata Peripolli (2008):

Não se pode negar que, em Mato Grosso, em que pesem todos os estigmas que o Estado carrega quanto à questão agrária – a grande concentração de terra, trabalho escravo, violência no campo, mortes, etc. – a presença do MST tem sido significativa no fortalecimento da categoria trabalhador rural sem-terra. (PERIPOLLI, 2008, p.70).

Com a chegada do MST em Mato Grosso, as questões reivindicadas pelos trabalhadores do campo ganham visibilidade e fortalecimento. O trabalhador rural sem-terra passa a ser visto como um sujeito de direitos, pertencente a um coletivo organizado nos acampamentos e ocupações, mesmo tendo sua imagem veiculada pela imprensa como ação

¹⁹ A presença do MST no estado de Mato Grosso tem sido significativa, uma vez que tem ajudado, vem ajudando e encorajando outros tantos movimentos a quebrarem este silêncio imposto pelo capital. Uma luta árdua, mas que os números comprovam os resultados. Esta parece ter sido e continua sendo a contribuição mais importante do MST nos últimos anos, para a ocupação do campo pelos trabalhadores, em Mato Grosso. (PERIPOLLI, 2008, p.70).

²⁰ Disponível em: <http://www.mst.org.br/>.

desorganizada e irresponsável. Adquire a identidade de “assentado do MST” quando conquista legalmente um pedaço de terra.

2.2 A Comunidade e a Escola

Uma comunidade se constitui quando um grupo de pessoas percebem afinidades nas concepções e organização da sociedade, condições de sobrevivência e percepções econômicas semelhantes.

As pessoas vivem em algum lugar e tendem a viver naturalmente juntas. Isso nos faz pensar em espaços mais ou menos delimitados de complexidade social. Mesmo a menor cidade divide seus habitantes e suas casas em grupos. Podemos chamar de comunidade os territórios ou bairros, um conjunto de bairros, algumas ruas, mas sempre são locais onde as pessoas conseguem alguma familiaridade social, geográfica e histórica, onde vivem processos sociais, econômicos e políticos relativamente comuns (BRASIL, 2009, p.39).

A Escola Laranjeiras I está localizada no que é chamado de sede do assentamento, nessa comunidade também se encontram duas igrejas, um campo de futebol, um bar, um posto de saúde abandonado, algumas casas de moradores, uma casa de frente à escola, que serve de dormitório aos professores que passam a semana trabalhando na escola, mas, aos finais de semana retornam às suas casas na cidade de Cáceres e um mercado pequeno para as compras de mantimentos.

O assentamento ainda conta com três laticínios que fabricam queijos de leite de vaca, muçarela de búfala, pasteurizam o leite vendido pelos assentados, revendendo à comunidade e, também, nos mercados da cidade, gerando uma renda financeira aos assentados e aos proprietários dos laticínios.

“O assentamento tem aproximadamente 120 famílias assentadas em lotes (parcelas de terras) individuais. A agricultura desenvolvida é para o auto sustento, não existe uma produção para o mercado”. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA, 2015, s.n).

Os princípios que norteiam as ações nos acampamentos são relacionados ao respeito ao outro e igualdade, combatendo toda e qualquer forma de manifestação e de discriminação.

Desde os primeiros acampamentos, as famílias do MST pautaram suas ações em princípios como a igualdade de gênero, a horizontalidade nas relações de

poder e o respeito ao meio ambiente. Estes princípios também fundamentaram a construção de uma organização social, política e econômica voltada para a igualdade. A pedagogia do MST é fundamentada nos princípios acima citados (MARTINS, 2008, p.11).

Nessa direção, não se trata de uma invasão descompromissada, pelo contrário, esses princípios foram discutidos no coletivo e aprovadas por todos, para que assim pudessem estabelecer o respeito e a harmonia na coletividade.

A diversidade cultural e as trocas de aprendizado produzidos nessas relações são relatadas no Projeto Político Pedagógico como fatores relevantes na construção dessa nova forma de viver.

Há uma grande diversidade cultural no assentamento. As famílias vêm de vários estados do país, cada uma com sua própria formação cultural, tentam construir sua forma de viver, tendo como referência o aprendizado construído ao longo de sua vida. Com muitas dificuldades as famílias conquistaram a Escola Municipal Laranjeiras, o nome é referente a antiga fazenda Laranjeira, não havendo participação da comunidade da escolha do nome (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA, 2015, *s.n*).

Convivem nessa comunidade, pessoas oriundas de diversas partes do país, nordestinos, sulistas, nortistas e, também, da região centro-oeste, todas com as suas singularidades, histórias de vida, o que constitui um campo diverso de culturas, convivências, tensões e saberes.

Entendemos que a proposta do Programa Mais Educação também parte do pressuposto de reconhecimento das diversas culturas e diversos saberes e busca valorizá-los por meio de suas ações em tempos e espaços variados, contando com a participação e envolvimento da comunidade. Para a implementação do Programa Mais Educação nas escolas, uma das exigências é a eleição de um professor comunitário, pela comunidade escolar, como é recomendado:

Para a implementação do programa Mais Educação, será necessário que cada escola eleja um professor comunitário para desenhar a proposta do projeto. Este profissional é o professor responsável por mediar as relações escola/comunidade. É verdade que o programa espera que todos os professores atuem como mediadores, mas para sua implementação será preciso escolher um professor responsável pelo desenvolvimento e sistematização dessas relações (BRASIL, 2009, p. 81).

Além da atuação do professor comunitário, é esperado que todos os professores e funcionários da escola, atuem juntamente com a equipe do Programa Mais Educação e se

percebam responsáveis pela sua implantação e desenvolvimento, posto que, não se trata de um programa isolado do contexto escolar. O envolvimento e o entendimento da proposta do Programa Mais Educação de todos os atores educacionais possibilitam o diálogo, onde as trocas de experiências, sugestões, participações e contribuições serão recebidas e discutidas no coletivo, buscando as práticas educativas que tenha um significado, relevância no meio escolar, respeitando a singularidade da comunidade.

O professor comunitário deve respeitar a individualidade e as singularidades da sua comunidade, conhecer as suas demandas, suas necessidades e incentivar suas conquistas. “O professor comunitário deve ter em mente que cada comunidade possui um (ou mais de um) modelo de si mesma e do que deseja para si; o articulador deve respeitar e incentivar essas escolhas” (BRASIL, 2009, p.80).

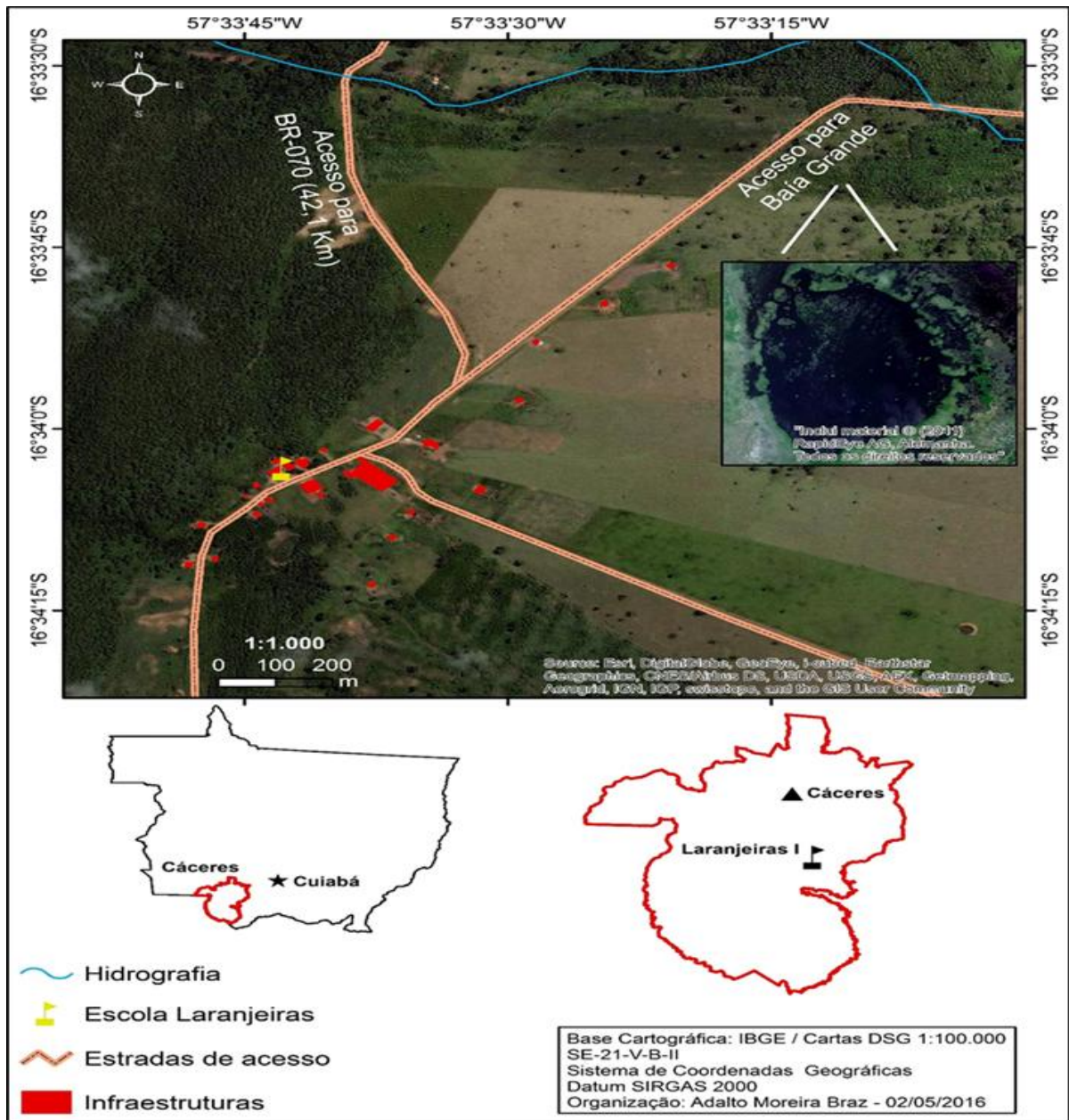
Em um território, cada integrante assume uma tarefa, a responsabilidade para com o próximo aumenta, uma vez que se estabelece uma relação de dependência. Território é mais que um espaço geográfico demarcado, refere-se a relações de pertencimento, cultura, hábitos e saberes, modos de ver e estar no mundo que são compartilhados.

Um território é, segundo Milton Santos, um lugar onde diversos atores sociais compartilham vida comum. Cada um exercendo uma função específica na vida social se individualiza e simultaneamente desenvolve laços de dependência (BRASIL, 2009, p.39).

Essa relação de dependência contribui com a identidade singular da comunidade, que deve ser contextualizada, problematizada e discutida entre os seus membros e na comunidade escolar.

Conforme podemos ver, a figura 4 evidencia uma área de acentuada extensão geográfica em que a escola ocupa um lugar central na comunidade, tendo em seu entorno a igreja, o mercado, o campo de futebol da comunidade, a serralheria e algumas residências. Nota-se também, a extensão do desmatamento produzido em função da produção de pastos para a criação de gado.

Mapa 2 - Localização da escola e o entorno



Fonte: Organizado por Adalto Moreira Braz especialmente para este trabalho.

A escola, como entendemos, se constitui em um espaço social, assim como os demais espaços pertencentes a um território. Compõe um cenário privilegiado de acréscimo na construção das relações humanas, uma vez que, é nutrido por diferentes personalidades e pensamentos.

Para além do âmbito da família, que nos identifica e agrega – ou pelo menos deveria fazer isto –, a escola é um dos espaços sociais no qual a criança e o

jovem poderão ampliar o espectro de suas relações e constituir-se identitariamente de forma gregária. O grupo de colegas, com suas variações de gênero, raça, etnia, religião, agremiação esportiva, pode representar a ampliação das referências familiares, permitindo o princípio de uma educação que caminhe na perspectiva dos direitos humanos, da superação dos conflitos por meio do diálogo, do respeito à diversidade e da superação das desigualdades (MOLL *et al.*, 2013, p.47).

A sala de aula, que também se constitui em um dos espaços escolares, proporciona a convivência com o outro, diferente, potencializa o diálogo, fator essencial quando pensamos em uma educação emancipatória. Sobre essa questão, Moll *et al* (2013, p. 47) acrescenta: “[...] é importante que a sala de aula constitua-se como espaço de diálogo, no qual diferentes lógicas, diferentes pontos de vista sejam explicitados e acolhidos, diferentemente do monólogo que caracteriza a lógica da mesmice e da homogeneização [...]”.

Sobre a constituição do espaço escolar Freire (1994) relata a importância desse espaço também como promotor de organização política das classes populares.

[...] A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates, ideias, soluções, reflexões, aonde a organização popular vai sistematizando sua própria existência. O filho do trabalhador deve encontrar nesta escola os meios de autoemancipação intelectual, independentemente dos valores da classe dominante. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser. (FREIRE, 1994, p.16).

O Projeto Político Pedagógico da escola afirma que ela é uma conquista dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra, que através das organizações políticas lutaram por esse espaço.

A Escola Laranjeiras I, assim como várias escolas de assentamento no Estado de Mato Grosso, é conquista da luta dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra ligada ao MST, que se inicia a partir de 1995 na região leste do estado, mais precisamente nos municípios de Rondonópolis e Pedra Preta. Esta luta se estende para outras regiões do Estado como: Médio Norte e a região Sudoeste, que no dia 07 de Abril, ocuparam a fazenda Santa Amélia no município de Cáceres, com aproximadamente 1.500 famílias (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA, 2015, *s.n*).

Observando com acuidade, as dependências físicas da escola são compostas por: 9 salas de aulas, Sala de diretoria, Sala de professores, Laboratório de informática, Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), Alimentação

escolar para os alunos, Cozinha, Biblioteca, Banheiro com chuveiro fora do prédio, Almojarifado e Pátio descoberto conforme é demonstrado na Figura 3.

Figura 3 - A estrutura da Escola Municipal Laranjeiras I



Fonte: Acervo (BRITO, 2016).

Como é possível observar na figura 6, a escola tem em sua constituição física, uma estrutura de madeira e o alicerce de cimento, pintada de azul e branco, possui rede elétrica, antenas para conexão à internet, toda a extensão da escola é rodeada por uma cerca de arame liso e mourões de madeira sendo também pintada de azul e branco delimitando e demarcando o espaço físico da escola.

Em escolas do campo essa demarcação além de definir o espaço escolar evita a entrada de animais que circulam em seu entorno como vacas, cavalos, carneiros, entre outros.

Figura 4 - Vista frontal da Escola Municipal Laranjeiras I



Fonte: Acervo (BRITO, 2016).

A porteira de entrada é fechada com um cadeado durante os períodos de aula, tendo um funcionário responsável para abrir e fechar para a passagem dos alunos, professores, pais e visitantes. As gramas estão aparadas, no pátio contém cestos de lixo demonstrando a preocupação da direção em manter esses espaços limpos e agradáveis. Ainda assim, se pode ver plásticos e papéis nos arredores.

A escola iniciou suas atividades no assentamento em 1997 em uma casa da comunidade, em 2001 mudou-se para o espaço construído pela prefeitura municipal onde se encontra até os dias atuais, no ano de 2011 iniciam as atividades do Programa Mais Educação (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA, 2015, *s.n*).

Vivenciamos na sociedade brasileira um processo de inferiorização da escola do campo, que é apresentada como uma escola atrasada, comparada à lógica de modernização da escola urbana. Porém, verificamos que os sujeitos do campo buscam rebater essa visão e se contrapor a essa lógica e podemos constatar uma crescente preocupação da população do campo em relação à educação, integrada a um projeto de desenvolvimento social do campo.

Kolling, Nery e Molina (1999, p. 21) apontam que “é preciso romper com a visão da sociedade urbana do camponês como um ser à parte, fora da totalidade apontada como representação urbana, pois é essa visão dicotômica que gera a dominação[...]”.

Neste trabalho, consideramos como população do campo os agricultores familiares, os extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural, conforme é apresentado nas diretrizes estabelecidas no Plano Nacional de Educação e definido no Decreto nº 7.352/2010, que trata da Política Nacional de Educação do Campo.

2.3 Pensando a Educação do Campo

Nos termos da Lei, a educação é assegurada a todos os brasileiros, indiscriminadamente, conforme está escrito na Constituição Brasileira de 1988.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, CF, art. 205).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, é a legislação que define e regulariza o sistema educacional com base nos princípios da Constituição Brasileira e apresenta a educação como dever do Estado.

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, art. 2º).

Não temos dúvidas quanto a responsabilidade do Estado e da família pela educação, no entanto, diante dessas atribuições, surgem alguns questionamentos: de que educação se trata, a quem serve essa educação, de fato todos têm acesso a ela?

Para Mészáros (2008), a educação não tem delimitações quanto a sua data de início e o seu fim, é um processo ao longo da vida.

[...] A concepção de educação aqui referida – considerada não como um período estritamente limitado da vida dos indivíduos, mas como o desenvolvimento contínuo da consciência socialista como um todo – assinala um afastamento radical das práticas educacionais dominantes sob o capitalismo avançado. É compreendida como a extensão historicamente válida e a transformação radical dos grandes ideais educacionais defendidos no passado mais remoto [...] (MÉSZÁROS, 2008, p.79).

O modo de produção capitalista implica na sujeição do homem à condição de submissão e escravidão assalariada.

[...] As condições reais da vida cotidiana foram plenamente dominadas pelo ethos capitalista, sujeitando os indivíduos – como uma questão de determinação estruturalmente assegurada – ao imperativo de ajustar suas aspirações de maneira conforme, ainda que não pudessem fugir à áspera situação da escravidão assalariada [...] (MÉSZÁROS, 2008, p.80).

No entanto, conforme relata Manacorda (1996) o entendimento do que é ser homem ocorre, quando este conhece e quer a própria atividade, estabelecendo com ela uma relação omnilateral.

O homem é homem na medida em que deixa de identificar-se, à maneira dos animais, com a própria atividade vital na natureza; na medida em que começa a produzir as próprias condições de uma vida humana sua, isto é, os meios de subsistência e as relações que estabelece com os outros homens ao produzi-la na divisão do trabalho; na medida em que conhece e quer a própria atividade e a configura como uma relação não limitada a apenas uma parte da natureza, mas, pelo menos potencialmente, como uma relação universal ou onilateral com toda a natureza como seu corpo orgânico; e na medida, afinal, em que humaniza a natureza, fazendo da história natural e da história humana um só processo e, ao assim fazer, modifica-se a si mesmo, cria o homem e a sociedade humana (MANACORDA, 1996, p. 63).

Essa consciência do que se quer com a atividade, produzindo os meios de subsistência e as relações com os outros homens são encontradas nas reivindicações por uma escola do campo conforme é relatado na LDB nº 9.394/96.

Uma educação voltada para o campo é relatada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB nº 9.394/96), onde verificamos as especificidades para a escola do campo:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos na zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação a natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, art. 28º).

Em resposta às reivindicações dos movimentos sociais do campo, em especial ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), as Diretrizes Operacionais para a

Educação Básica das Escolas do Campo foram aprovadas em 2001, pelo Conselho Nacional de Educação.

O MST ao longo da sua história construiu uma pedagogia própria, fundamentada nas ações concretas de luta pela Reforma Agrária, e pela capacidade de transformar o sujeito social, dando-lhe uma identidade de Sem terra. Esta identidade coloca-o numa posição não de ser um trabalhador ou uma trabalhadora que não tem terra, mas de ser um integrante do MST. Esta identidade se fortalece ainda mais quando materializa em um modo de vida, que projeta a transformação da sociedade e das pessoas e se constitui como uma cultura. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA, 2015, s.n).

Representam um importante marco para a Educação do Campo visto que contemplam e refletem um conjunto de preocupações conceituais e estruturais presentes historicamente nas reivindicações dos movimentos sociais. Dentre elas, o reconhecimento e a valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada de professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados, a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo também se preocupam com a emancipação humana, a necessidade de uma atenção às especificidades do campo, considerando os aspectos da cultura e identidade campesina, as relações sócio-ambientais bem como as organizações políticas.

As reivindicações quanto à necessidade de uma educação que atenda as especificidades do campo é justificada por Arroyo, Caldart e Molina (2011), quando alegam que:

Quanto mais se afirma a especificidade do campo mais se afirma a especificidade da educação e da escola do campo. Mais se torna urgente um pensamento educacional e uma cultura escolar e docente que se alimentem dessa dinâmica formadora. Também mais se afirma a necessidade de equacionar a função social da educação e da escola em um projeto de inserção do campo no conjunto da sociedade (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p.13).

Pensar em uma proposta educacional específica, que atenda às necessidades dos trabalhadores do campo, não pode ser compreendido sem se analisar a dificuldade maior: a

sobrevivência no espaço rural na sociedade brasileira. A esse respeito, Arroyo, Caldart e Molina (2011) propõem que:

É preciso educar para um modelo de agricultura que inclui os excluídos, que amplia os postos de trabalho, que aumenta as oportunidades do desenvolvimento das pessoas e das comunidades e que avança na produção e na produtividade centradas em uma vida mais digna para todos e respeitadora dos limites da natureza (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p.13).

Porém, os autores citados, advertem que a efetivação do projeto popular de desenvolvimento do campo exige uma educação que prepare o povo do campo para ser sujeito dessa construção.

Uma educação que garanta o direito ao conhecimento, à ciência e à tecnologia socialmente produzidas e acumuladas. Mas também que contribua na construção e afirmação dos valores e da cultura, das auto-imagens e identidades da diversidade que compõe hoje o povo brasileiro do campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p.14).

Diante das questões urgentes que se apresentam, os movimentos sociais carregam a bandeira da luta popular, em defesa de Políticas Públicas de Educação do Campo.

Nas últimas décadas os movimentos sociais vêm pressionando o Estado e as diversas esferas administrativas a assumir a sua responsabilidade no dever de garantir escolas, profissionais, recursos e políticas educativas capazes de configurar a especificidade da Educação do Campo. No vazio e na ausência dos governos os próprios movimentos tentam ocupar esses espaços, mas cada vez mais cresce a consciência do direito e a luta pela Educação do Campo como política pública (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p.14).

Perante a diversidade apresentada neste panorama social, compreendemos que essas Políticas Públicas de Educação do Campo devem também ser entendidas por todos os moradores do campo e elaboradas e reestruturadas com a participação do coletivo, pelos diferentes moradores do campo, considerando a sua cultura, a maneira de se relacionar com os fenômenos da natureza, como entendem o mundo, como organizam as famílias, o seu modo de ser no mundo. Para que, de fato faça sentido, nesse contexto, a promoção e a garantia dos seus direitos, uma vida digna a todas as pessoas que moram no campo.

Em síntese, entendemos educação do campo como uma educação que possibilite a autonomia sociopolítica, rompendo com as políticas de dependência e dominação, inseridas nas escolas do campo, uma educação com projeto político-pedagógico vinculado às causas,

aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo, que vai para além da escola e seus conteúdos tradicionais, que tem um caráter político, que se vincula às lutas do campo.

O almejo pela autonomia sociopolítica perpassa o entendimento das diferenças entre *escola no campo* e *escola do campo*, conforme explica Arroyo, Caldart e Molina (2011):

[...] enquanto escola no campo representa um modelo pedagógico ligado a uma tradição ruralista de denominação, a escola do campo representa uma proposta de construção de uma pedagogia, tomando como referências as diferentes experiências dos seus sujeitos: os povos do campo. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p.142).

A luta, portanto, é por uma escola do campo, que contemple as necessidades e anseios dos povos do campo, com propostas metodológicas que apresentem e discutam conteúdos que sejam significativos a essa população, que convive com uma diversidade riquíssima, criando seus filhos entre as relações sociais produzidas no campo brasileiro.

Se tomarmos como referência, por exemplo, a perspectiva de produção de alimentos e da criação de animais, verificamos que, no campo da agricultura familiar (principal responsável pela alimentação da população brasileira), existem pessoas produzindo não apenas alimentos, mas também relações sociais, relações de gênero, relações etárias e intergeracionais, ou seja, essa organização caracteriza as populações dos diferentes campos também como diversas. Nele, as pessoas constroem suas sociabilidades, subjetividades e identidades. Em outras palavras, neles, as crianças crescem e constroem modos de pensar, sentir e agir. (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 46-47).

Ainda que não se possa generalizar, ao pensar a criança do campo geralmente entendemos a criança imbuída de uma estreita relação com a liberdade em seu cotidiano, conforme relata Silva; Pasuch e Silva (1992):

Ao considerarmos os bebês e as crianças pequenas das áreas rurais, nos mais variados contextos em que vivem, percebemos que seus cotidianos são marcados pela experimentação de amplos espaços abertos, com certa liberdade de deslocamento. Elas brincam de balançar em suas casas, em balanços construídos por seus pais com uma tábua e cordas penduradas em um bom galho de uma das árvores ao redor da casa. Balançam em redes. Quando se cansam de balançar, brincam de faz de conta na “casinha”, um pé de maracujá que forma uma aconchegante e pequena área coberta. Essas cenas são exemplos de situações vividas no contexto familiar e na comunidade. (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 123-124).

Ao ingressar nesse mundo de múltiplas possibilidades de relações, as crianças criam e recriam o mundo a sua volta, dando outro significado, outro sentido, dependendo da sua

necessidade. A infância no campo, como toda infância, é repleta de aprendizagens, seja adquirida pela vida em casa, na lida com os animais, no cultivo das plantas, da horta, na vida escolar, com os colegas, professores e demais atores escolares, nas atividades educacionais, no convívio na igreja, nos espaços sociais, sofrendo conseqüentemente, a influência desse meio em seu desenvolvimento.

Sobre essas múltiplas situações e experiências promovidas pela convivência no campo, a identidade de um povo e sua gente é constituída. [...] “O homem, a mulher, a criança no campo tem um rosto”. O professor e a professora também tem seu rosto, seu nome, sua história, sua diversidade de gênero, raça, idade, formação. Também eles são sujeitos em construção [...]. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p.75-76).

É necessário, conforme apontam Arroyo; Caldart e Molina (2011), que a escola desenvolva propostas pedagógicas indo às raízes culturais do campo, para incorporá-las como uma herança coletiva que mobiliza e inspira lutas pela terra, pelos direitos, por um projeto democrático e que também pede educação, superando a visão de que a cultura do campo é estática, voltada para a manutenção de formas e valores arcaicos, uma vez que, o movimento social do campo mostra como incomoda pelo que traz de avançado, de dinâmico. “Quando situamos a educação como um processo de transformação humana, de emancipação humana, percebemos quanto os valores do campo fazem parte da história da emancipação humana” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p.80).

A descrição do lócus da pesquisa apresentada neste capítulo foi uma tentativa de fornecer elementos importantes para a compreensão do espaço em que estão e atuam os sujeitos desta pesquisa e como esse espaço e as relações que nele se constituem são significados dentro da proposta do Programa Mais Educação.

A educação integral, os espaços tempos da escola, a implantação, as características, os objetivos e, como é realizado o Programa Mais Educação na Escola Municipal Laranjeiras I, serão os temas tratados no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA ESCOLA LARANJEIRAS I: POSSIBILIDADES DE ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

[...] não é possível ser gente sem, desta ou daquela forma, se achar entranhado numa certa prática educativa. E entranhado não em termos provisórios, mas em termos de vida inteira. O ser humano jamais para de educar-se.
(FREIRE, 2001).

Inspirada em Paulo Freire, que garante que a educação está intimamente relacionada com a vida humana, posto que jamais paramos de nos educar e, este “ser gente”, não necessariamente é construído na escola, apresentamos neste capítulo a concepção de espaços e tempos, a compreensão dos espaços educativos e sua articulação no Programa Mais Educação.

Ao observar os espaços comunitários, aqueles que circundam a escola, avistamos um campo de futebol, com as gramas aparadas; as marcações de tinta branca gastas em contraste com o verde da grama, denotam a utilização desse espaço pelos moradores da comunidade como opção de lazer, de encontros, construção e reconstrução de relações. As ruas não são ocupadas por crianças e suas brincadeiras de rua, nelas trafegam carros, ônibus, bicicletas, motos e pedestres. As calçadas não são delimitadas, por isso não sabemos onde estamos caminhando, quais os limites da rua e como aproveitá-las. A ausência de uma praça, com frondosas árvores, bancos convidativos a uma conversa e espaço para as brincadeiras também foi percebida. Uma vez que esses espaços também poderiam se constituir em opções para as práticas educativas do Programa Mais Educação, uma vez que este programa incentiva o estabelecimento escolar a formar parcerias com a comunidade local para que a escola possa expandir o seu território, (res)significando e ocupando espaços públicos, conferindo ao Programa uma flexibilidade na metodologia de trabalho.

O Programa Mais Educação propõe uma metodologia de trabalho capaz de fazer dos programas de governo que integram esta ação um instrumento sensível de produção de conhecimento e cultura, pois considera a diversidade dos saberes que compõem a realidade social brasileira. Sendo assim, essa metodologia não pretende apresentar um modelo; ao contrário, quer compor diversos modelos porque nasce da riqueza de saberes existentes no Brasil. Esta proposta possui, naturalmente, uma estrutura que a fundamenta, mas pretende-se aberta, mutável, capaz de assumir vários

contornos e refletir as vocações e experiências comunitárias, frente às principais questões de estudantes brasileiros [...] (BRASIL, 2009, p. 13-14).

Nessa proposta podemos compreender que o diálogo entre os agentes da comunidade e da escola devem ser valorizados e incentivados, as práticas educativas não devem ser restringidas somente aos espaços da escola, mas, conversando, interagindo e aprendendo com os saberes da comunidade.

Neste capítulo, serão abordadas as concepções do Programa Mais Educação, Educação Integral e os espaços possíveis para a realização das oficinas dos macrocampos do Programa Mais Educação, descrevemos e interpretamos as falas dos sujeitos sobre esses temas e os acontecimentos vivenciados durante a observação. Nesse exercício de interpretação, utilizo conceitos dos autores no sentido de encontrar aproximações ou divergências em relação as suas ideias, com o objetivo de tentar compreender as falas dos sujeitos, não para julgar, mas para propor uma reflexão acerca das possibilidades de reavaliação sobre esses temas para que produzam as mudanças necessárias indo ao encontro das propostas do Programa Mais Educação.

3.1 O Programa Mais Educação: Conceituação, Operacionalização, Implementação e Implantação

O Programa Mais Educação é uma iniciativa do Governo Federal, foi instituído a partir da Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007, sendo implantado em 2008.

De acordo com o documento “Passo a Passo do Mais Educação” (BRASIL, 2010): Trata-se da 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.

Sua prioridade é contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, articulando, com base no planejamento escolar, diferentes ações, projetos e programas nos estados, Distrito Federal e municípios.

Trata-se de uma ação interministerial, conforme exposto no documento “Passo a Passo do Mais Educação” (BRASIL,2010):

[...] entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. Por isso coloca em diálogo as ações empreendidas pelos Ministérios da 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 e da Assessoria Especial da Previdência da República [...] (BRASIL, 2010, p.07).

A proposta visa a melhoria da aprendizagem através da ampliação do tempo de permanência das crianças e adolescentes na escola a fim de proporcionar maior contato com atividades educativas.

O Programa Mais Educação é apresentado como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral, disponibiliza financiamento adicional para as escolas que optam por ofertarem atividades no contraturno, isto é, no turno contrário àquele em que ela tem que cumprir as atividades escolares comuns ao seu ano ou série escolar. Tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência e das atividades de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escolas públicas, mediante oferta de educação básica em tempo integral (BRASIL, 2010).

Como critério atende, prioritariamente, escolas de baixo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social que requerem a convergência prioritária de políticas públicas e educacional (BRASIL, 2010).

O IDEB foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação para medir a qualidade de ensino no território nacional. O índice é calculado através do rendimento escolar (aprovação e evasão) no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e na Prova Brasil. “A meta brasileira é chegar a um IDEB igual a 6,0 em 2021” (PORTAL IDEB, 2008).

[...] representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb –

para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. (PORTAL IDEB, 2008).

A série histórica de resultados do IDEB se inicia em 2005, a partir de onde foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas não apenas pelo País, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação. A lógica é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Em termos numéricos, isso significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para um IDEB igual a 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência. (PORTAL IDEB, 2008).

A OCDE se dedica à pesquisa e estudos para o aperfeiçoamento das políticas públicas nas mais diversas áreas e à troca de experiências entre países membros e parceiros. O método frequentemente usado de “revisão pelos pares” permite que os especialistas governamentais possam encontrar-se com suas contrapartes de outros países membros ou associados para comparar as políticas públicas em cada área com as melhores práticas disponíveis internacionalmente²¹.

Em Mato Grosso, o IDEB almejado para o ano de 2015 era a média 5,6. Porém as escolas com anos iniciais da rede pública atingiram a meta 4,9 no Estado, não alcançando o índice do Estado e ainda distante da meta nacional de 6,0. (PORTAL IDEB, 2008).

Conforme foi relatado anteriormente, em 2011, o Programa Mais Educação foi implantando no município de Cáceres, com o objetivo inicial de melhorar o índice no IDEB.

O Programa trabalha com os estudantes por meio da oferta de oficinas planejadas pelos monitores voluntários que não são os professores da escola, tendo o acompanhamento, revisão e sugestão de atividades dos coordenadores do Programa Mais Educação da escola.

Com a proposta de expansão do Programa Mais Educação para as Escolas do Campo em 2012, foi elaborado uma proposta específica, que dialogasse com as singularidades da vida do campo.

Conforme é possível observar no quadro 1, entre os temas oferecidos para as oficinas nos macrocampos das escolas localizadas nas áreas urbanas e nas áreas rurais verificamos três temas em comum, presentes em ambas as áreas: Acompanhamento Pedagógico, Esporte e Lazer e Cultura e Artes.

²¹ Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/component/tags/tag/15-ocde-organizacao-para-a-cooperacao-e-o-desenvolvimento-economico>.

Quadro 2 - Oficinas ofertadas conforme o território em que se encontra a escola

Temas ofertados nas oficinas dos macrocampos do Programa Mais Educação	Escolas nas áreas urbanas	Escolas nas áreas rurais
	1. Acompanhamento Pedagógico, 2. Meio Ambiente, 3. Esporte e Lazer, 4. Direitos Humanos em Educação, 5. Cultura e Artes, 6. Cultura Digital, 7. Promoção da Saúde, 8. Educomunicação, 9. Investigação no Campo das Ciências da Natureza e 10. Educação Econômica.	1. Acompanhamento Pedagógico, 2. Agroecologia, 3. Esporte e Lazer, 4. Educação em Direitos Humanos, 5. Iniciação Científica, 6. Cultura, Artes e Educação Patrimonial, 7. Memória e História das Comunidades Tradicionais.

Fonte: Elaborado pela própria autora com base no Manual Operacional de Educação Integral.

Considerando a singularidade no modo de viver do campo foram elaboradas algumas orientações gerais e as ementas específicas de cada macrocampo e atividade para construir uma proposta de educação integral nas Escolas do Campo que dialogassem com a especificidade da vida do campo:

Considerando a expansão do Programa Mais Educação nos diversos territórios brasileiros, vemos a necessidade de definição de estratégias que contribuam para a oferta de uma educação de qualidade, adequada ao modo de viver, pensar e produzir das populações identificadas com o campo – agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, seringueiros, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, povos da floresta, caboclos, dentre outros. Uma educação que afirme o campo como o lugar onde vivem sujeitos de direitos, com diferentes dinâmicas de trabalho, de cultura, de relações sociais, e não apenas como um espaço que meramente reproduz os valores do desenvolvimento urbano. (Conforme documento produzido por GT em 2009 tratando sobre Educação Integral do Campo). Sendo assim, as atividades do Programa Mais Educação dentro desta proposta, não poderão descaracterizar a realidade do campo, as concepções pedagógicas deverão considerar a realidade local, suas especificidades ambientais e particularidades étnicas, devendo embasar seus eixos nas categorias TERRA, CULTURA E TRABALHO, sendo estas fundamentais na matriz formadora humana. As orientações que este documento apresenta, tratam dos procedimentos específicos na implantação do Programa Mais Educação nas Escolas do Campo (BRASIL, 2014, p. 21).

Os eixos estruturantes da Educação do Campo encontram-se presentes como orientadores na construção da educação integral nas Escolas do Campo: “Terra, cultura e trabalho como fundamentais na matriz da formação humana”.

Outra ação governamental foi a criação do Pronacampo²² que foi estruturado a partir do Decreto nº 7.352/2010, constituindo-se de um conjunto de ações voltadas ao acesso e a permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo, sendo estruturado em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas, Formação Inicial e Continuada de Professores, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional e Infraestrutura Física e Tecnológica. (BRASIL, 2013).

O Pronacampo tem como objetivo:

Disponibilizar apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da Política de Educação do Campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da Educação Básica e Superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombolas, em todas as etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2013, p. 06).

Em seu eixo de ação 1.3 apresenta a proposta de promoção de educação integral no campo com o objetivo de:

Contribuir para a estruturação da proposta de educação integral nas escolas do campo e comunidades quilombolas, por meio da disponibilização de recursos específicos para a ampliação da jornada escolar, integrando atividades de acompanhamento pedagógico e enriquecimento curricular nas diversas áreas do conhecimento. (BRASIL, 2013, p. 08).

Em 2012, a proposta do Programa Mais Educação do Campo contemplou como vimos no Quadro I, os seguintes macrocampos: Acompanhamento pedagógico; Agroecologia; Iniciação Científica; Educação em Direitos Humanos; Cultura e Arte Popular; Esporte e Lazer; Memória e História das Comunidades Tradicionais.

Os planos de atendimento deverão ser definidos de acordo com o Projeto Político Pedagógico das unidades escolares e desenvolvidos por meio de atividades que ampliem o tempo, os espaços e as oportunidades educativas, na perspectiva da educação integral. Para o desenvolvimento dessas atividades devem ser formadas turmas de 20 a 30 estudantes, levando em consideração as diferentes faixas etárias, os espaços de aprendizagem e o repertório de competências e habilidades a ser desenvolvido, atendendo preferencialmente, todos os estudantes matriculados nas escolas do campo. (BRASIL, 2013, p.08).

²² Programa Nacional de Educação do Campo.

O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Laranjeiras I é uma construção coletiva com participação dos professores e a direção da escola em processo democrático que permeou o documento, serve como diretriz para o cotidiano de cada professor, constitui em um instrumento de apoio e suporte dos professores da escola.

O “Professor Comunitário” é o profissional responsável pelo acompanhamento do Programa Mais Educação bem como, acompanhar os custos demandados durante a sua execução.

Cabe à Secretaria Estadual, Municipal ou Distrital de Educação disponibilizar um professor vinculado à escola, com dedicação de no mínimo vinte horas, preferencialmente, denominado "Professor Comunitário". Este é responsável pelo acompanhamento pedagógico e administrativo do Programa e seus custos referem-se à contrapartida oferecida pela Entidade Executora (EEx). (BRASIL, 2013, p.08-09).

Das oficinas oferecidas pelo Programa Mais Educação para as escolas localizadas nas áreas rurais, na escola pesquisada, no ano de 2016, foram realizadas as oficinas dos macrocampos o acompanhamento pedagógico e esporte e lazer.

No município de Cáceres, conforme é apresentado no Plano Municipal de Educação (2015-2025), 29 escolas estão participando do programa, sendo 15 na área urbana e 14 no campo, onde mais de quatro mil alunos da Rede Pública Municipal ficam em tempo integral (sete horas) nas unidades escolares, recebendo o conteúdo programático regular em um período e participando de diversas oficinas no contraturno. Na escola pesquisada todos os alunos matriculados podem participar das atividades do Programa Mais Educação.

O Programa Mais Educação almeja desenvolver a integralidade, ultrapassando o entendimento de saberes dicotomizados, o que ainda parece distante das práticas observadas e da própria organização do trabalho pedagógico em relação ao Programa na escola, como por exemplo, os horários e turnos para cada tipo de atividade.

Queremos uma educação integral em que as diferenças e saberes possam desenvolver condições de mútuas influências e negociações sucessivas. Uma educação integral estruturada a partir de um conceito de integralidade, que supere termos como “contraturno” e “atividades complementares”, bem como saberes escolares e saberes comunitários. (BRASIL, 2009, p. 14).

No Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010) são relatados no Artigo 3, os objetivos do Programa Mais Educação, sendo estes:

- I - formular política nacional de educação básica em tempo integral;
- II - promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;
- III - favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades;
- IV - disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e,
- V - convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral. (BRASIL, 2010).

Por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal, o Programa Mais Educação pretende contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens. Integra uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE – que foi aprovado em 24 de abril de 2007, com o objetivo de melhorar a Educação no País em todas as suas etapas, num prazo de quinze anos, tendo como prioridade a Educação Básica, que vai da Educação Infantil ao Ensino Médio. Tem como proposta a promoção de um programa integrado, capaz de articular ações, metas e orçamentos das secretarias distrital, estaduais e municipais de educação.

Além do desafio de garantir mais alunos aprendendo e com fluxo escolar adequado, o Programa Mais Educação visa atender a meta 6,0 (seis) do Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014 até o ano de 2024, que trata da ampliação da educação integral, oferecendo educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma que atenda, pelo menos, vinte e cinco por cento dos (as) alunos (as) da educação básica.

Os entrevistados, ao serem questionados sobre como é o Programa Mais Educação, não se referem aos critérios utilizados para que as escolas fossem contempladas com o Programa ou ao objetivo de promover uma educação integral. Eles mencionam outros aspectos, tais como; a falta de estrutura para a realização de atividades, o acompanhamento pedagógico como um reforço escolar para aqueles que têm dificuldade, a melhoria da aprendizagem, a possibilidade das crianças terem lazer na escola no lugar de trabalho no campo ou em casa e ainda a aprendizagem do trabalho em equipe, como pode ser observado:

*Eu, particularmente acredito que é um Programa que traz um benefício, sim, para a instituição, embora as escolas não tenham uma estrutura que o Programa exige, nós não temos essa estrutura. Mas é um programa que não só dá um diferencial na **questão financeira**, como ele possibilita que ela disponha de recurso para atender. Mas a gente acaba se esbarrando muito na questão da **estrutura das escolas**, que é um Programa que exige que você*

dê toda uma atenção, todo um cuidado, e as nossas escolas hoje, eu acredito que não têm estrutura para receber em tempo integral os alunos, com as exigências que o programa coloca, de ficar, de se alimentar a questão de apoio é difícil ainda. (Professora Paula) (grifos nossos).

Desde a apresentação do Programa Mais Educação, o governo federal tem afirmado o papel do programa como uma política indutora da educação integral, o que implica dizer que funciona como um impulso, um incentivo, um início, mas que depende da assunção da proposta pelos governos locais para que realmente tenha êxito, para que se efetive em toda sua amplitude. Não havendo essa contrapartida, diversos problemas, especialmente os estruturais como apontados pelos entrevistados, emergem durante a implementação.

No que diz respeito à relação da proposta com a melhoria do ensino aprendizagem, aparece nas falas como uma forte justificativa.

*[...]o Programa Mais Educação, ele veio como uma ajuda **pra que os alunos progredissem no ambiente escolar dentro de várias áreas**, tanto no acompanhamento por isso que tem várias atividades, do esporte, alunos que se destaquem no esporte, entenda, e compreenda a vida social, o acompanhamento pedagógico que funciona como um reforço, dentro você faz um trabalho. A equipe da escola, os professores, eles têm que trabalhar juntamente com o coordenador, tem que estar sempre buscando, perguntando o que está sendo trabalhado qual a dificuldade do aluno para que faça esse **acompanhamento, para suprir, para sanar essas dificuldades desses alunos na sala de aula**. Então é uma equipe, o programa tem como **função de elevar o ensino aprendizagem desses alunos**, essa é **função do programa**, em todas as áreas, a escola escolhe as atividades das quais querem trabalhar, somente o acompanhamento pedagógico é primordial. Isso aí, não tem como deixar de escolher é, faz parte do programa e já vem essa normativa dizendo que é de suma importância trabalhar com o acompanhamento pedagógico, **visando a elevação do ensino aprendizagem dentro da escola**. E por ser um programa, por isso que fala, mais educação, então o que ele está visando é isso aí, é **elevar o nível do conhecimento dos alunos**, inserido dentro do programa, por isso que faz um levantamento, um cadastramento, desses alunos, a quantidade de alunos que participam. [...]
Se eu deixo de mandar essa relação de quantos alunos tem e quantos vão estar precisando de fazer as refeições, quantas refeições eles vão fazer por dia então eu vou estar prejudicando o andamento do programa porque eles vêm para ficar o dia inteiro e eles precisam, necessitam, de fazer essa alimentação. **É tudo bem planejado, bem pensado**, e vem essa verba pra isso.* (Professora Flávia) (grifos nossos).

Assim como, também, há destaque para o caráter de proteção à criança em relação ao trabalho que poderia estar desenvolvendo caso não estivesse na escola, polêmica sempre presente quando se trata da educação de crianças moradoras do campo, agenda de pesquisa importante, porém não focalizada nesta pesquisa.

[...] o projeto me chamou muito a atenção em si, pela zona rural, não que na cidade não me chamasse, mas o projeto em si ele tem uma utilidade muito grande para a zona rural, pelo simples fato das crianças saírem de casa pra virem pra escola, aqui é o momento deles estudarem, o momento deles terem um lazer, de saírem daquele emprego, daquele trabalho, porque aqui na zona rural tudo é muito difícil, a criança acorda quatro horas da manhã, tem o serviço doméstico, então o projeto ele vai fazer essa criança sair de casa, vir pra escola com prazer, estudar, brincar, ter um momento de lazer, isso eu acho importantíssimo no projeto, eles vão ter uma cultura eles vão aprender, porque o projeto, ele trabalha muito com cultura, muito com lazer, eles vão aprender cultura diferente, aprender a equipe a trabalhar em equipe, é... a comunidade, um pouco da comunidade, então isso é muito importante no projeto e isso eles aprendem no projeto. (Professora Laura) (grifos nossos).

Os benefícios do Programa Mais Educação são relacionados ao recurso financeiro, segundo uma entrevistada, mas ainda assim falta estrutura física para atender os alunos em tempo integral.

O Programa Mais Educação é operacionalizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para as escolas prioritárias. (BRASIL, 2010, p. 09).

A liberação dos recursos depende da apresentação do Plano de Atendimento da Escola, que deve ser enviado pela escola ao Secretário de Educação para validar a proposta e enviar ao MEC/SECADI/DPEE.

[...] Vale ressaltar, que a escola terá como referência pedagógica para o seu planejamento, escolha dos macrocampos e articulação com os demais programas, o Caderno Rede de Saberes MAIS EDUCAÇÃO. Este permite dimensionar e articular os saberes da comunidade e os conteúdos escolares valorizando o Projeto Político-Pedagógico da escola. (BRASIL, 2009, p.54).

Cada escola recebe os recursos através do PDDE²³/Educação Integral, na conta corrente da Unidade Executora ou Entidade Executora, em parcela única anual, conforme critérios definidos no Art. 15 da Resolução/FNDE/CDN/ nº 19, de 15/05/08. Caso a escola

²³ Criado em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficentes de assistência social, ou outras similaridades de atendimento direto e gratuito ao público. O programa engloba várias ações e objetiva a melhoria da infraestrutura física e pedagógica das escolas e o reforço da autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e didático, contribuindo para elevar os índices de desempenho da educação básica. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-apresentacao>

não utilize todo o recurso disponibilizado, deverá ser reorganizado para o próximo ano. Programa Mais Educação: Gestão Intersetorial no Território (2009).

Esses recursos, segundo Vialich (2012), devem contemplar:

Custeio, para o ressarcimento de despesas de alimentação e transporte dos monitores responsáveis pelo desenvolvimento de atividades de acompanhamento pedagógico, atividades culturais, artísticas, esportivas, de lazer, de direitos humanos, de Educação Ambiental, de cultura digital, de saúde, de comunicação e uso de mídias e outras previstas neste manual. b) Custeio, para a aquisição de materiais de consumo ou contratação de serviços; c) Capital, para a aquisição de materiais permanentes; d) Custeio e/ou capital, para a aquisição de kits de materiais e/ou serviços definidos neste manual, conforme as atividades selecionadas no Plano de Atendimento de cada escola [...] (VIALICH, 2012, p.85)

O Programa Mais Educação estabelece como contrapartida das secretarias estaduais e municipais a contratação do “professor comunitário”, com carga horária de 40 horas semanais, com a função de promover a articulação do Programa entre a escola e a comunidade e também, coordenar as ações do Programa em conjunto com os demais atores, conforme é relatado no documento Passo a Passo Mais Educação²⁴: “A secretaria designará, dentre os docentes nela lotados, um professor com preferencialmente 40 horas semanais para exercer a função de professor comunitário, e esse coordenará a oferta e a execução das atividades de Educação Integral. (BRASIL, 2013, p. 14).

A melhora no desempenho educacional do aluno é mencionada enquanto um objetivo do Programa, indo ao encontro das propostas contidas no texto de apoio ao debate nacional, Rede de Saberes, o Programa Mais Educação²⁵.

O Programa Mais Educação tem como objetivo contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas atribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações socioeducativas no contraturno escolar, incluindo os campos da

²⁴ O Passo a Passo do Programa Mais Educação é um caderno orientativo para sua organização enquanto tecnologia educacional com o objetivo de inspirar a prática e o trabalho coletivo na escola e colaborar para a promoção de uma educação diferenciada, cativante e que compreenda o ser humano em todas as suas dimensões. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8168-e-passo-a-passo-mais-educacao-18042011-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192.

²⁵ O caderno Rede de Saberes Mais Educação sugere caminhos para a elaboração de propostas pedagógicas de Educação Integral por meio de diálogo entre saberes escolares e comunitários. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf.

educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, o cultivo de relações entre professores, alunos, comunidades [...] (BRASIL, 2009, p.33).

Diante do exposto, a melhora do desempenho educacional tem se mostrado o principal objetivo das medidas tomadas pelo Governo Federal, em detrimento da efetivação de políticas públicas que alcancem outros anseios do meio educacional, melhoria das condições de trabalho nas escolas, boa remuneração aos professores e a preocupação com uma formação que promova a emancipação do sujeito.

O lazer e o brincar na proposta do Programa Mais Educação serão discutidos no capítulo V, onde apresentaremos as propostas do macrocampo esporte e lazer e como ele é trabalhado na Escola Laranjeiras I.

3.2 A Educação Integral

Muito tem se discutido a educação integral no Brasil nos últimos anos. O tema tem alcançado lugar de destaque em agendas de instituições educacionais, científicas e políticas.

As propostas de Educação Integral surgidas na educação brasileira são detentoras de conceitos diversos, Anísio Teixeira, em 1950, idealizou o projeto de Escolas-Parque, resultando no Centro Educacional Carneiro Ribeiro em Salvador-BA e no Plano de Educação de Brasília-DF na década 1960, sendo também inspirador para a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro, nas décadas de 1980/1990.

A concepção de educação integral para Teixeira (2007) consistia em desenvolver no aluno uma atitude crítica de inteligência na resolução dos problemas enfrentados no dia a dia.

Para o autor, aprender significava assimilar uma coisa de tal jeito, que chegado o momento oportuno, o indivíduo saberia agir de acordo com o aprendido e para que isso acontecesse a escola precisava oferecer condições sociais para que as crianças pudessem vivenciar situações de aprendizagem, se tornando uma escola de vida e experiência transformando-se em um centro onde se vive e não onde se prepara para viver.

Darcy Ribeiro, ao assumir a secretaria de Educação do Rio de Janeiro sob o governo de Leonel Brizola, inspirado no projeto Escola-Parque de Salvador, de Anísio Teixeira, idealizou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), em meados da década de 80.

Nos CIEPs seriam oferecidas atividades que possibilitassem às crianças encontrar oportunidades para estudar, superar as dificuldades, realizar atividades físicas num contexto educativo onde a cultura local era valorizada e articulada a uma perspectiva universal. Paralelamente, o oferecimento de refeições e de uma educação para a saúde, expressavam o trinômio educação-cultura e saúde, eixos de sua proposta pedagógica, aberta para a comunidade local de forma que essa escola se tornasse um pólo de dinamização cultural na área onde se localizava. (CAVALIERE; COELHO, 2002, p.155).

Darcy Ribeiro acreditava que a educação para os pobres não deveria ser igual a de todos, mas melhor, promovendo a desmitificação da ideia de que “criança que mora em barraco pode perfeitamente estudar em escola de barraco”. Segundo Darcy Ribeiro, “[...] a igualdade de oportunidades não significa dar as mesmas coisas e as mesmas chances àqueles que não têm nenhuma similitude: há que se dar mais a quem tem menos”. (CAVALIERE; COELHO, 2002, p.177).

Nos projetos pedagógicos dos CIEPs pensava-se em promover um ensino rico, diversificado, para as crianças que não tinham a chance de vivenciar esse ensino devido a sua origem social.

É necessário esclarecer que esta ideia de oferecer um ensino diferenciado para as crianças das classes populares não se traduzia no oferecimento de um ensino mais fácil ou menos aprofundado. Ao contrário, a proposta visava oferecer um ensino mais rico em recursos materiais e humanos, já que estas crianças não tem a oportunidade de acesso à cultura escolar antes do seu ingresso na escola. (SILVA, 2002, p.177).

Considerava a singularidade do aluno, oriundos de uma sociedade desigual, de situações socioeconômicas que os impossibilitavam o acesso a um amplo repertório cultural (livros, música, artes plásticas etc.). Defendia a proposta de um ensino que oportunizasse um aprendizado diverso aos que mais precisavam.

Em 1991, com a mudança do governo, o Centro muda de nome e assume a proposta de preparar o aluno para o mercado de trabalho.

Em 1991, no governo de Fernando Collor de Melo os CIEPs passaram a se chamar CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança) e compunham o “Projeto Minha Gente”. A proposta dos centros era atender à criança e ao adolescente promovendo, por exemplo, “a educação fundamental em tempo integral, programas de assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho”. (VIALICH, 2012, p. 73).

A proposta de Educação Integral apresentada por Paulo Freire (1994) considera que a pessoa é um “ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o

mundo” e por isso está aberta à realidade. É um ser inacabado, interferidor e, por isso, histórico e cultural. Freire explica que a pessoa tem a capacidade de integrar-se à realidade e não apenas acomodar-se. Entendendo essa integração como sendo a capacidade de adaptar-se à realidade para transformá-la, ter capacidade de optar com criticidade, estabelecer relações com respostas reflexivas e ser sujeito de suas relações com o mundo, em oposição ao acomodar-se à submissão das prescrições alheias, em uma ação “débil”, passiva e defensiva, sem reflexão.

Nesse sentido, o autor nos esclarece que na posição “débil” prevalece a ação inibidora sobre o poder de criação da pessoa, que perde o ânimo de “ser mais”, de crescer, de ser humana, tornando-se frustrada, oprimida e passiva.

[...] toda vez que se suprime a liberdade, fica ele um ser meramente ajustado ou acomodado. E é por isso que minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente sua capacidade criadora (FREIRE, 1994, p. 50).

Jaqueline Moll, professora associada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) foi diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica no MEC de 2007 a 2013, Moll salienta que a educação integral proporciona um novo desafio:

[...] o de transformar uma experiência classicamente cognitiva (dos saberes) em uma possibilidade de desenvolvimento humano integral e holístico, permitindo interferir, de diversas formas, em espaços até então desconhecidos e ingênuos. A educação integral, ao propor um mergulho em direção à essência dela mesma, vai, em todo percurso, tocando o ser humano em sua integralidade e completude (MOLL *et al.*, 2012, p.120).

Os saberes clássicos proporcionados na escola não são renegados, pelo contrário, são transformados, em comunhão com os saberes oriundos da comunidade para o desenvolvimento integral.

Para o desenvolvimento integral do ser autêntico, é preciso um olhar para a educação de modo amplo, integral e que acolha em seu debate a arte de resignificar tempo e espaço. É preciso instituir o território das potencialidades humanas onde nos revelamos integralmente uns com os outros. O ser-estudante deve poder ser liberto para ser diferente. Essa é sempre a possibilidade de uma concepção de educação em que a autenticidade nos transporta para a busca real do sentido do ser [...] (MOLL *et al.*, 2012, p.126).

A compreensão de tempo e espaço adquire um novo entendimento, constituem-se em territórios potencializadores do conviver com o outro, livre, para respeitar e aceitar as diferenças.

Encontramos no Manual de Educação Integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o entendimento da proposta de educação integral que proporcione às crianças, adolescentes e jovens a qualificação no processo educacional e a melhora na aprendizagem.

A educação integral enquanto um direito é apresentado no caderno “Passo a Passo do Programa Mais Educação”, no qual se aponta:

[...] a educação integral traduz a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens. (BRASIL, 2010, p 07).

A preocupação com a educação em tempo integral é mencionada no Plano de Educação do município de Cáceres 2015 – 2025, em sua meta 5, almeja: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 80% (oitenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica, até 2021”.

Como proposições e estratégias, o mesmo documento apresenta em seu subitem 5.1:

Elaborar no primeiro ano de vigência deste Plano Municipal de Educação, diagnóstico no município, das condições e perspectivas de oferta de educação integral, em regime de colaboração entre as três esferas, envolvendo Conselho Municipal de Educação e Secretaria Municipal de Educação (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO 2015-2025).

A educação em tempo integral também é mencionada no Plano Municipal de Educação do município de Cáceres 2015-2025, em sua 9ª meta, em que afirma a pretensão de adequar-se ao programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, tecnologia, cultura e

esporte. Como uma de suas estratégias, apresenta no subitem 9.11: Promover e incentivar a educação em tempo integral para atendimento a essa modalidade de ensino.

Embora o Plano Municipal de Educação mencione a promoção de educação em tempo integral, não é especificado qual o conceito de educação integral que se pretende trabalhar ou incentivar e, tendo em vista a manifestação de que pretende se adequar às mudanças previstas já naquele período para o Ensino Médio, é possível supor que está pautado em diferentes pressupostos.

Entretanto, verificamos que a educação integral no Projeto Político Pedagógico da escola (2015), é apresentada como:

Ideal de uma educação pública e democrática, a proposta da educação integral, presente na legislação educacional brasileira, compreende o ser humano em suas múltiplas dimensões e como ser de direitos [...] Desse ideal constitui-se o Programa Mais Educação como estratégia do governo federal para a promoção da educação integral no Brasil contemporâneo (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA, 2015, s.n.).

A proposta da educação integral na escola compreende o ser humano como um ser de direitos, portanto considera dever do Estado a garantia e permanência da educação e, também, o ser humano constituído por múltiplas dimensões, o que para Anísio Teixeira compreendia a realização de experiências culturais, esportivas, artísticas e de socialização, sendo estas importantes para o aprendizado da democracia. Como defensor das ideias de John Dewey, Teixeira defendia que a aprendizagem aconteceria através da reconstrução da experiência.

No ano de 2012, como é relatado no Projeto Político Pedagógico (2015), a escola em foco aderiu ao Programa Mais Educação com muitas dificuldades, principalmente, por não contar com espaço físico de lazer. Mesmo com estas limitações, desenvolveu as atividades propostas, que no decorrer do tempo transformou-se no diferencial da escola, conseguiu proporcionar, além do acompanhamento pedagógico, momentos de lazer e recreação para os educandos.

A escola reconhece no Programa Mais Educação, uma possibilidade da inter-relação entre as pessoas do meio escolar e a sociedade, com os saberes discutidos na escola e os saberes trazidos pela comunidade.

Com a implantação do Programa na escola abriu-se a oportunidade para que pessoas da própria comunidade, estudantes universitários, pudessem contribuir com a escola no desenvolvimento das atividades. Eles precisam trazer a vida dos estudantes e da comunidade para dentro da sala de aula e

outros espaços de aprendizagem. Atividades práticas envolvendo articulação de várias disciplinas. A educação se cristaliza por meio da música, da arte, da dança, trabalhando com a memória, propondo sempre a participação ativa dos sujeitos. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA, 2015, *s.n*).

O Projeto Político Pedagógico da escola atribui às propostas da educação integral a promoção da cidadania para as crianças e jovens, também através das atividades que contemplam a arte e a cultura.

A educação é um fator fundamental para se melhorar a sociedade em que vivemos, portanto faz necessários investimentos públicos nesse campo. O Programa de Educação Integral é uma inovação que contribuiu para que fosse oferecido um ensino de qualidade, para crianças e jovens com mais contato com a arte, o conhecimento e a cultura. Assim, aprendendo cada vez mais, esses alunos têm a oportunidade de se tornarem pessoas melhores e mais capacitadas para enfrentar a vida, sendo cidadãos competentes. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA, 2015, *s.n*).

O projeto ressalva que mediante a proposta da educação integral é necessário, além de investimentos na infraestrutura física, investimentos também na formação desses profissionais, bem como a sua remuneração.

Mas para que essa proposta funcione com eficiência é preciso que a implantação do programa seja acompanhada de investimentos na infraestrutura das escolas, na formação e remuneração dos profissionais da educação. Mas, ainda que sejam apontados dificuldades no processo de atuação, percebe-se que apesar dos desafios, há muitos pontos positivos na Educação Integral, visto que melhora o rendimento escolar, supre as necessidades extracurriculares dos alunos, tranquiliza os familiares quanto ao cotidiano das crianças e adolescentes, favorece um melhor aproveitamento do tempo ocioso e contribui para a formação de cidadãos melhores, pois a educação desempenha um papel significativo e imprescindível na formação humana. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, *s.n*).

Embora apresente apontamentos sobre os pontos a serem melhorados no Programa Mais Educação, a escola, através do seu Projeto Político Pedagógico, relata os pontos positivos, atribuindo a estes, a relevância na formação humana.

A perspectiva da Educação Integral é compreendida como promotora do aumento do índice de aprendizagem, sendo realizada desde o momento em que aluno entra no espaço escolar até o momento de ir embora, conforme é relatado pela professora Flávia.

*[...] educação integral seria o tempo que um estiver aqui. Ele aprendendo, está sendo integrado naquele conhecimento, por exemplo, de matemática, português, de ciências. Eu acho que o programa, ele vem colocar a educação integral assim, bem como **elevantar mesmo o índice de aprendizagem dos alunos** [...] Porque quando você monta um programa ou um projeto, alguma coisa e você quer realizar algo com aquilo, eu acho que o programa de educação integral eu acho que é isso, **que o aluno fique ali e que aquele tempo integral que ele vá, esteja ali, seja o mais proveitoso possível**. Eu entendo que o programa de educação integral seja assim, aproveitar o máximo o espaço escolar, no qual ele está inserido, que é a educação integral do momento que ele entra até a sua hora de ir embora para casa. (Professora Flávia) (grifos nossos).*

O conceito apresentado pela professora está ligado ao tempo e ao espaço que o estudante permanece na escola e à ideia de que a educação integral promove a elevação dos índices de aprendizagem; no entanto, a proposta no Programa Mais Educação é mais ampla, traduz as múltiplas dimensões do ser humano, onde o direito de aprender é inerente ao direito de viver, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar.

Outra compreensão de educação integral apresentada na pesquisa é relacionada ao tempo integral, o período que o aluno permanece na escola, como é relatada pela Professora Laura quando perguntada sobre o que seria a educação integral.

*Essa educação integral ela é o que nós estamos vivendo, porque, essa educação integral o aluno **vem desde cedo e volta à tarde**, porque aqui na escola, esses alunos que participam do Programa Mais Educação ele está tendo uma educação integral, ele chega, ele vem pro projeto, ele estuda, ele tem o momento de lazer ele tem o momento de descanso, ele tem as refeições **então essa educação integrada** aqui ela é utilizada no Projeto Mais Educação porque os alunos vem cedo estuda e isso é importante pra escola porque esses alunos eles vem por vontade deles, muitos pais estão dormindo, esses alunos acordam cedo vão esperar o ônibus, pra que, pra eles virem pra escola, porque eles sentem prazer de estar na educação integral de estar dentro da escola, estar participando em si da escola, do projeto. (Professora Laura) (grifos nossos).*

Como se vê, a compreensão da educação integral é associada ao período em tempo integral, às vezes tratada como educação integrada; porém a orientação do Ministério da Educação é a de que as atividades não se organizem em uma mera ocupação do tempo dos alunos, mas que constituam atividades educativas significativas ao seu crescimento e desenvolvimento humano.

Por tempo integral compreendemos as matrículas em turno escolar de duração igual ou superior a sete horas diárias como é apresentado na LDB - Lei de Diretrizes e Bases nº 9.495/96, portanto, a ampliação da jornada escolar.

O termo educação emancipadora denota a filiação do Programa à filosofia de Paulo Freire que concebe o ato de conhecer como uma possibilidade de libertação das pessoas. Para Paulo Freire, a educação emancipadora é aquela voltada para a autonomia do aluno como uma conquista efetivada pela práxis, que o liberta da opressão ao tempo em que valoriza sua cultura e seu acervo de conhecimentos empíricos (FREIRE, 1987).

Outra questão emergente nas respostas foi a apreensão relacionada à necessidade de uma formação dos sujeitos envolvidos, que preparasse e acompanhasse as atividades e os planejamentos do Programa Mais Educação, tanto no que se refere aos sujeitos participantes como à própria estrutura da escola:

A educação eu acho, acredito que complexa, bastante; eu hoje eu não consigo ver assim as nossas escolas com condições para trabalhar a educação integral mesmo, na íntegra, são necessárias políticas que implementem as escolas, que faça um trabalho antes de começar a execução, a escola sofre muito para executar, é pouca assistência, poucas condições para você trabalhar de fato a educação integral ficar todo o tempo na escola, não tem condições, ainda não né, precisa de mais atenção. (Professora Paula) (grifos nossos).

A preocupação com a necessidade de uma preparação, no sentido da promoção de estudos e discussões sobre o Programa Mais Educação a todos da comunidade escolar antes da implantação, também é relatada na fala da Professora Paula.

O Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010, além de especificar a carga horária escolar de no mínimo sete horas diárias para ser considerada como de tempo integral, determina fontes de financiamento e outras regulamentações técnicas, assinalando entre os princípios do Programa:

VII - a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral (BRASIL, 2010).

O documento orienta a realização de uma articulação entre os sistemas de ensino no sentido de que promovam a formação inicial e continuada dos profissionais no âmbito da educação integral, a fim de proporcionar-lhes a compreensão da proposta apresentada: fomentar a educação integral em tempo integral.

Neste trabalho estamos entendendo educação integral como uma educação que possibilita ao aluno refletir, questionar, contextualizar, se permitir ousar para conseguir o

desenvolvimento humano. Esta educação deve estar inserida em um projeto educacional comprometido com a formação integral ou formação omnilateral dos seres humanos, onde estejam postas as condições e oportunidades dos homens poderem desenvolver suas potencialidades e capacidades, em que eles possam sair do reino da necessidade, da dependência, para o reino da liberdade. Nesta perspectiva, a Educação Física tem um papel importante quando assume como foco de seu trabalho as práticas corporais vinculadas à cultura de cada povo ou grupo, pois pode realizar um trabalho em prol do desenvolvimento humano e sua emancipação, potencializando expressão, interação e relação com outros, contribuindo com o desenvolvimento de condições físicas e mentais para uma vida plena.

3.3 Os Espaços Tempos da Escola

Para compreendermos a utilização do termo “espaço” nas propostas do Programa Mais Educação, recorreremos inicialmente a alguns conceitos fundamentais que nos ajudam a pensar sobre esse tema.

O termo “espaço” é mencionado no material orientativo intitulado: Módulo 10: Teorias do espaço educativo, apresentando a sua definição segundo o filósofo e matemático René Descartes (1596-1650):

[...] o espaço se refere à extensão, quer dizer, ao tamanho dos corpos. Isto significa que o espaço é uma coisa que existe fora da gente. E, de fato, uma coisa que tem extensão, que ocupa um lugar, que tem tamanho (BRASIL, 2008, p. 23).

Como consequência desse modo de pensar, entendemos como “espaço” um dado exterior, mensurável em metros, milímetros, quilômetros ou até anos-luz, em que nos movemos.

No entanto, este orientativo esclarece que “[...]Nós, humanos, só apreendemos o espaço como uma relação com os nossos “sentidos””[...] (BRASIL, 2008, p. 06).

O espaço material não é descartado, ele existe, porém esse objeto concreto se torna espaço quando tem um sentido. “É claro que existe o espaço material objetivo, mensurável, mas ele só se torna espaço para mim, para os educadores numa escola, para os estudantes, à medida que os sentidos – principalmente a visão – captam os elementos materiais que o compõem.

Um espaço educativo não se constitui somente de um espaço concreto, composto de adequada estrutura física, em um espaço educativo os seus componentes estão articulados com o Projeto Político Pedagógico a fim de alcançar os objetivos propostos da escola.

No Programa Mais Educação a intenção é ampliar os espaços considerados educativos, não restringindo somente à escola, para a promoção da educação integral. Isso é apresentado no documento “Passo a Passo do Mais Educação” (BRASIL, 2010), no qual se afirma que a proposta do Programa Mais Educação é promover a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Justifica-se, no entendimento da Educação Integral que, aliada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesse e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens.

Sobre os espaços a serem utilizados para as realizações das atividades do Programa Mais Educação, os entrevistados expressaram a ideia de que a escola não possui a infraestrutura adequada para a realização e quando utilizam os espaços da comunidade, isso não é entendido como um espaço possível, previsto e orientado pelo Programa Mais Educação, como pode ser observado nos fragmentos excertos:

*Geralmente aqui na escola, na escola mesmo, aqui no pátio, a escola tem uma gincana é ali no campinho, que envolve um espaço maior outro número de alunos, aí e no campo, **mas quando é normal é aqui mesmo na escola, no pátio da escola.** (Professora Laura) (grifo nosso).*

*Então, eu falei que era **essas quadras aqui improvisadas** de acordo com a nossa realidade local mesmo, **sem estrutura**, mas era o que a gente tem, e é o que a gente usa, tanto para fazer a educação física dos alunos da escola mesmo e na atividade do Mais Educação. (Professora Flávia) (grifos nossos).*

A Professora Flávia relata que, mesmo improvisando, as atividades do Programa Mais Educação são realizadas nos espaços disponíveis conforme a realidade da escola, não relatando atividades nos demais espaços da comunidade.

Localizamos no livro intitulado: “Bairro-Escola passo a passo”, que se propõe a apresentar experiências de sucesso de processos educativos em São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, explicações sobre como é possível planejar, implementar e avaliar os processos de relação entre a escola e os espaços educativos da comunidade, considerando que a escola

isolada não alcança a proposta de promover a formação integral prevista no Programa Mais Educação.

O Programa Mais Educação integra o Plano de Desenvolvimento da Educação na perspectiva de contribuir para a articulação local de políticas públicas voltadas para o atendimento de crianças, adolescentes e jovens. A escola é o espaço próprio e adequado para oferecer a formação integral. Isoladamente, no entanto, ela não pode responder pelo amplo conjunto de desafios que a formação integral implica. Por isso, como expressa a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte em seu projeto Escola Integral, é preciso “ampliar o tempo e o espaço educativo” (BRASIL, 2007, p.33).

Como já foi dito, a escola no Programa Mais Educação não é concebida como o único espaço possível de produção de saberes, posto que a educação integral extrapola os saberes do âmbito escolar.

Corroborando com essa proposta Gadotti (2007) atribui à escola a responsabilidade também de promover a inquietação.

A escola não é só um lugar para estudar, mas para se encontrar, conversar, confrontar-se com o outro, discutir, fazer política. Deve gerar insatisfação com o já dito, o já sabido, o já estabelecido. Só é harmoniosa a escola autoritária. A escola não é só um espaço físico. É, acima de tudo, um modo de ser, de ver. Ela se define pelas relações sociais que desenvolve [...] (GADOTTI, 2007, p.12).

Ao observar a movimentação dos estudantes na Escola Laranjeiras I, aproximamos da compreensão de uma escola, cujo espaço se promove um modo de ser, conforme pode-se ver na Figura 6, quando, ao término das aulas, os alunos caminham conversando, uns vão para suas casas caminhando, outros aguardam o ônibus escolar no portão de entrada da escola e outros não saem do espaço da escola. Esses últimos se dirigem ao campinho, no pátio ao lado das salas de aula, formam os times e iniciam uma partida de futebol, estabelecem relações uns com os outros e definem regras próprias: o time que sofrer o primeiro gol retira-se da partida, dando oportunidade a outro time, que são diferenciados pelo uso ou não de camisetas, são cobrados para respeitarem as meninas que participam. Outros alunos assistem a partida e brincam com seus colegas no espaço ao lado do campo. Assim, essa escola não impede que os alunos ao final de cada período permaneçam nela, aproveitando o espaço disponível para construir as relações sociais.

Figura 5 - O início de outra atividade



Fonte: Acervo (BRITO, 2016).

As relações construídas nesse cenário, entre alunos de diferentes faixas etárias, cultura, aprendizagens, promovem diálogo entre culturas e experiências trazidas do seu contexto familiar e social; demonstram o modo de ser das pessoas dessa comunidade, posto que a escola seja, nesse sentido, um espaço não destinado somente para estudar, mas também, um lugar da promoção da formação humana. Assim, o espaço adquire um amplo significado, com outros sentidos para essas pessoas.

Olhar a escola como um lugar de formação humana significa dar-se conta de que todos os detalhes que compõem o seu dia a dia, estão vinculados a um projeto de ser humano, estão ajudando a humanizar ou a desumanizar as pessoas. Quando os educadores se assumem como trabalhadores do humano, formadores de sujeitos, muito mais do que apenas professores de conteúdos de alguma disciplina, compreendem a importância de discutir sobre suas opções pedagógicas e sobre que tipo de ser humano estão ajudando a produzir e a cultivar. Da mesma forma, as famílias passam a compreender por que não podem deixar de participar da escola e de tomar decisões sobre seu funcionamento. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 120).

A escola promove além das aulas, a oportunidade da construção das relações sociais entre os alunos, com a família e a comunidade, posto que, todos os envolvidos adquirem a

responsabilidade perante a educação. Como verificamos no Projeto Político Pedagógico da escola e no relato das entrevistas, quando apontaram a participação da comunidade na construção do banheiro e na autorização para utilizarem o campinho de futebol da comunidade. Durante a nossa observação podemos constatar a presença de alguns pais na sala da diretoria. Embora não investigasse o teor da conversa, percebemos a facilidade com que são recebidos e atendidos pelos funcionários, o acesso à diretoria, a coordenação, aos professores; não obedecem normas burocráticas quanto a um dia e horário específico para a conversa com os pais.

“Se a escola é um lugar de formação humana, significa que ela não é apenas lugar de conhecimentos formais e de natureza intelectual. A escola é lugar de tratar das diversas dimensões do ser humano de modo processual e combinado”. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 121). Essas dimensões são potencializadas pelas relações sociais e interpessoais que mudam a percepção, valores, posturas e ressignificando o ser humano.

“As relações que as pessoas estabelecem entre si, mediadas pelas condições materiais do processo de produção de sua existência social, são as que efetivamente pesam na formação das pessoas – é o ser social que forma a consciência [...]”. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 121). A formação humana nesse contexto, ocorre quando a escola se permite viver com a comunidade com tolerância, sem contudo, perder a sua função enquanto instituição educacional.

Construir o ambiente educativo de uma escola é conseguir combinar num mesmo movimento pedagógico as diversas práticas sociais que já sabemos ser educativas, exatamente porque cultivam a vida como um todo: a luta, o trabalho, a organização coletiva, o estudo, as atividades culturais, o cultivo da terra, da memória, dos afetos...Numa escola este movimento se traduz em tempos, espaços, formas de gestão e de funcionamento, métodos de ensino e opções de conteúdos de estudo, processos de avaliação, jeito da relação entre educandos e educadores... [...]”. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 122-123).

O movimento de práticas educativas construídas pela ação prática e a sua reflexão se constitui em um desafio para a educação, uma vez que,

[...] É o movimento das práticas e da reflexão sobre elas que constitui o movimento pedagógico que educa os sujeitos. E o desafio de educadores e educadoras é exatamente garantir a coerência deste movimento de práticas em torno de valores e de princípios que sustentem um determinado projeto de ser humano, de sociedade. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 123).

Além dos espaços físicos mencionados anteriormente, a Escola Laranjeiras I dispõe de dois banheiros com duchas e espaço apropriado para os alunos tomarem o banho ao término das atividades realizadas no Programa Mais Educação, antes do almoço. Os banheiros foram construídos com recursos financeiros angariados pela escola e o trabalho de construção realizado por um professor.

O campo de futebol da escola também foi construído pelos professores em sistema de mutirão. Há também um espaço para jogar vôlei, o barracão de madeira que foi adaptado também pelos professores, para as atividades da oficina do macrocampo acompanhamento pedagógico e, eventualmente, utilizam um campo de futebol maior, localizado próximo a escola, que pertence à comunidade de Laranjeiras.

A interação, participação e envolvimento das pessoas da comunidade nas ações da escola, que promoveram a melhora dos espaços para a realização das oficinas do macrocampo esporte e lazer foi relatada na fala do Professor Alexandre, quando perguntado sobre onde eram realizadas as atividades:

Em uma quadra que tinha aqui atrás, e agora virou mato, e atrás onde foi construída a nova quadra, quero dizer que essa quadra foi construída por funcionários e por alunos, nós não temos a participação extra de nenhuma outra entidade para ajudar. Família também, quando precisa, ajuda, então foi naquele espaço ali atrás da escola e aqui onde que era a nossa quadra e agora só tem mato e um campinho de futebol lá na frente e também naquela outra quadra de vôlei, que foi construída por Prof. Marcos, juntamente com os alunos e monitores do Mais Educação também. (Professor Alexandre).

Na fala do Professor Alexandre é revelada a estreita relação entre escola-comunidade na zona rural. Esse aspecto evidencia e caracteriza o fazer Educação do/no Campo que acontece nessa relação e se pauta no coletivo como um valor; situação característica de comunidades do campo.

A intenção de viabilizar recursos financeiros para a melhoria da infraestrutura das escolas é manifestada no Plano Municipal de Educação. O documento apresenta em sua meta 6, no subitem 6.17: “Garantir recursos, infraestrutura, política de recursos humanos e materiais que viabilizem as ações, projetos e programas necessários para que esta meta seja alcançada”. (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p.18).

Entretanto, com o relato do Professor Alexandre, podemos entender que, embora exista a preocupação por parte da Secretaria Municipal de Educação em propor melhorias quanto aos espaços educativos, a Escola Laranjeiras I vem, ao longo dos tempos, recorrendo à

iniciativa própria, contando com a ajuda do corpo docente e da comunidade para realizar as reformas e ações necessárias neste espaço educativo. Há uma distância entre as propostas contidas nos dispositivos legais e a realidade das escolas, o que muitas vezes leva a escola a buscar outros mecanismos para realizar o que considera importante.

Sobre essa questão, Paulo Freire (2001), alerta para as armadilhas em que a comunidade escolar incorre ao assumir os compromissos que são obrigação do Estado.

Daí também, o equívoco em que tombam grupos populares, sobretudo no Terceiro Mundo quando, no uso de seu direito mas, indo além dele, criando suas escolas, possibilitam às vezes que o Estado deixe de cumprir seu dever de oferecer educação de qualidade e em quantidade ao povo. Quer dizer, em face da omissão criminosa do Estado, as comunidades populares criam suas escolas, instalam-nas com um mínimo de material necessário, contratam suas professoras quase sempre pouco cientificamente formadas e conseguem que o Estado lhes repasse algumas verbas. A situação se torna cômoda para o Estado. (FREIRE, 2001, p.13).

O autor ainda chama atenção para a urgência da luta dos Movimentos Populares em favor da escola, que sendo pública, deve ser democrática, à altura da demanda social que dela se fará e em busca sempre da melhoria de sua qualidade. No contexto atual, há que ressaltar que as políticas educacionais que respeitam as diferenças e possibilitam ações em favor dos povos excluídos por tanto tempo (indígenas, quilombolas, ribeirinhos...) podem ser consideradas um avanço, ainda que não se tenha atingido o ideal de educação desejado. E que, a luta de cada comunidade em favor de seus direitos, assumindo responsabilidades muitas vezes em condições precárias, é válida inclusive para impulsionar outras políticas públicas.

Não se trata, porém, de uma luta somente do Terceiro Mundo.

[...] Este é também um direito e um dever dos cidadãos do Primeiro Mundo: o de se baterem por uma escola mais democrática, menos elitista, menos discriminatória. Por uma escola em que as crianças do Terceiro Mundo do Primeiro não sejam tratadas como gente de um mundo estranho e demasiado exótico. Uma escola aberta, que supere preconceitos, que se faça um centro de alegria [...] (FREIRE, 2001, p. 13).

A escola em sintonia com a sua função social e articuladora de projetos educativos fica mais atrativa, quando dá valor ao conhecimento denominado de “senso comum”, reconhecendo nele o conhecimento necessário para dar sentido ao estudante, posto que, é relacionado à sua vida diária, e ressignificando as práticas pedagógicas dos professores.

Seguindo a ideia de descrição dos espaços disponíveis na escola, a biblioteca contém diversos exemplares de livros, organizados em armários, com alguns computadores

inutilizados; é dividida por uma parede de madeira fina com uma sala de aula de onde podemos ouvir o professor ministrando a aula. É um espaço que deveria ser silencioso, no entanto, sofre interferências de ruídos externos, dificultando a atenção que requer a prática da leitura, conforme se pode observar na Figura 6, a seguir:

Figura 6 - A biblioteca



Fonte: Acervo (BRITO, 2016).

Durante os dias em que estivemos na escola, deparamos com alguns alunos realizando atividades de leitura dos livros juntamente com os professores, neste espaço.

Quanto aos espaços disponíveis para a realização das atividades do Programa Mais Educação, no caderno orientativo intitulado: “Territórios Educativos”, são explicados que o espaço educativo não se restringe à escola, sendo considerados também como espaços educativos todos os espaços disponíveis na comunidade. “Espaços da comunidade podem ser tomados como espaços educativos. Nessa perspectiva, podem passar a ser aprimorados a partir de propostas pedagógicas orientadas pelo conceito de Educação Integral” (SINGER, 2015, p.87).

O entendimento da possibilidade dos espaços públicos como espaços educativos e a responsabilidade da Secretaria de Educação quanto a disponibilização dos recursos financeiros é tratado no Plano Municipal de Educação do município de Cáceres no subitem 5.6, em que propõe:

Estabelecer nas redes de ensino, sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e do Conselho Municipal de Educação, com a devida destinação de recursos financeiros, propostas pedagógicas que explorem o potencial educacional dos espaços fora das escolas, como práticas sistemáticas nos planejamentos pedagógicos” (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 17).

Neste Plano percebe-se a compreensão da necessidade da articulação entre as práticas educativas da escola e os saberes produzidos em outros espaços educativos, quando apresenta em seu subitem 5.7 a preocupação em:

Garantir a articulação das escolas com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários, por meio de ações da Secretaria Municipal de Educação, prevendo os recursos financeiros necessários (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 17).

No entanto, a comunidade em que se localiza a escola pesquisada não dispõe desses outros espaços possíveis para práticas educativas, como os referidos, tanto nos materiais que orientam o Programa Mais Educação, quanto no Plano de Metas Municipal.

O espaço reservado para as oficinas do macrocampo e acompanhamento pedagógico também foi reformado através de sistema de mutirão, com a ajuda dos moradores da comunidade e são retratados nas figuras 7 e 8, a seguir. Antes da reforma, este espaço era um curral destinado aos bois e vacas da antiga fazenda. Após a implantação da escola nessa área e o início das atividades do Programa Mais Educação, o antigo curral permaneceu com as madeiras que o cercam, adquiriu um teto e o chão de terra foi cimentado. Tornou-se um espaço possível para as atividades do macrocampo e acompanhamento pedagógico, ganhando um quadro, faixas de pano que identificam o Programa Mais Educação, bandeirolas, enfeites de papel confeccionados pelos alunos, mesas e cadeiras para acomodar os alunos conforme pode ser visualizado na Figura a seguir:

Figura 7 - As atividades da oficina do macrocampo acompanhamento pedagógico



Fonte: Acervo (BRITO, 2016).

A escola, localizada em uma comunidade rural não possui muitos espaços destinados às oficinas do Programa Mais Educação, como já foi dito, os espaços disponíveis foram reformados ou adaptados para a realização das oficinas e ganham um significado na escola, os alunos reconhecem o Programa Mais Educação como um conjunto de práticas educativas inerentes à escola e a comunidade entende que exerce a cidadania quando participa das reuniões, das decisões, se apropriando do seu território.

Por outro lado, quando as instituições educacionais são constituídas de espaços sem significados, sem a conexão com outros espaços, isolados, não contemplam a proposta de educação integral apresentada no Programa Mais Educação, que considera o ambiente escolar como sendo potencializador para a cidadania.

As instituições educacionais, em seus diferentes níveis de ensino – da infância à idade adulta –, devem ser usinas de sentidos, combatendo assim algumas das principais mazelas da sociedade pós-moderna: o individualismo, o consumismo, o tédio de existência e outros fatores que, reunidos, formam uma sociedade que pouco confia em suas instituições, em seu protagonismo social e, conseqüentemente, na capacidade de transformação pela ação. A cidadania perde assim seu sentido mais caro: o de possibilitar ao homem ser partícipe da esfera pública, ao se apropriar coletivamente dos espaços de seu território (SINGER, 2015, p.92).

Na figura 8, a seguir, é possível observar tanto o curral reformado como o campo em que se realizam as atividades do macrocampo esporte e lazer, ambos organizados por meio de mutirão com a participação da comunidade.

Figura 8 - Espaços possíveis para as atividades do Programa Mais Educação



Fonte: Acervo (BRITO, 2016).

As atividades das oficinas do Programa Mais Educação são realizadas no campo de terra, encoberto por galhos e folhas secas, que escondem as pedras e os buracos do solo desnivelado. As atividades são realizadas a céu aberto, os alunos, sujeitos as interferências climáticas, ora chuva, ora forte calor. Contam com as traves, confeccionadas de madeira, quase tem as mesmas medidas de uma trave oficial, denotando o cuidado com as medidas

para os treinos de futebol. Ao fundo da imagem percebemos o antigo curral, adaptado para as atividades do macrocampo acompanhamento pedagógico.

Sobre os espaços e a utilização do antigo curral, o Professor Marcos relata:

Nós sabemos que a educação do campo é falada muito na boca de milhões de pessoas, tem gente que fala muito bonito, a educação do campo, um fala que conhece muito, mas, aí está o gargalo. Falar é uma coisa, agora a prática é outra, é o que nós temos dificuldade, muita, muita dificuldade, por quê? Nós sabemos que o futebol ele pode ser em aberto, mas o que que nós temos? Nós treinamos nossas crianças no sol limpo, um lugar aí, arruma um quadra, aí na beira do mato, aqui no pátio da escola,, na época nós tivemos problema muito sério, até falaram que nós dava aula no curral, nós pegamos o prédio, fica aqui, conversamos com a turma da iniciação, a diretora conversou, analisou, ali realmente era um curral, só que, o lugar tem um barraco desativado que era lá que fazia parte do curral aí nós utilizamos, aonde nós realizávamos com as crianças, até as crianças pequenininha nós desenvolvia, fazia aquele, como que chama aquela brincadeirinha que pinta no chão...

Amarelinha?

*Amarelinha, jogava dominó, eles sentavam, então, era tudo desenvolvido ali naquele espaço, onde a turma falava muito nesse curral, foi até para a justiça, vários lugares, na câmara, agora, nós ficamos muito chateados porque não era esse o pensamento, nós usamos o espaço, um espaço bom, as crianças gostavam, eu como pedreiro também trabalhei de graça ali, fiz o piso, tudo certinho, arrumei, eu cuidava muito, na época que eu comecei era um mato alto, aí eu fui lá rocei, queimei, fiz o piso com mutirão, a diretora fazia muito mutirão, aí, a gente fez tudo, **então aqui é o espaço que nós temos**, é o pátio da escola, temos um campinho mais ali afastado da comunidade, nós utilizamos ele, eu ajudava a limpar, eu trabalhava sábado, isso que eu falo a educação do campo tem essa diferença, quem é professor, quem está à frente, qualquer coisa tem que abraçar a causa, é roçar, carpir, precisa tampar um buraco pro carro passar, vamos lá ajudar tampar esse buraco, acabou água, não tem água? Vamos lá pegar o ônibus cada um, pega um balde vamos encher para trazer uma água, então é essa coisa do professor do campo, mas então o espaço era esse, que nós tivemos aqui, até hoje. (Professor Marcos) (grifos nossos).*

Podemos observar o sentimento de pertencimento, de coletividade no relato do Professor Marcos, em relação à escola, e o que ela significa no processo pedagógico. Essa característica é muito presente na comunidade do campo.

Educadores e educandos, educadoras e educandas constituem a coletividade da escola, e é esta coletividade a responsável pela construção (permanente) do ambiente educativo. Mas nossa prática nos ensina que da mesma maneira que precisamos garantir espaços próprios dos educandos, para que desenvolvam mais rapidamente sua capacidade organizativa e seu pensamento autônomo, também é necessário garantir uma organização própria dos educadores, em alguns lugares chamada de coletivo pedagógico

da escola, responsável pela direção do processo pedagógico como um todo. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 123-124).

A luta pela organização própria dos educadores por uma educação do campo no campo é também a luta pela participação nas políticas públicas a fim de conseguirem êxito nas propostas. O Programa Mais Educação é uma política pública em desenvolvimento na escola, que contou com o envolvimento e a participação da comunidade para construir e adequar as condições físicas para a realização das oficinas, do banho, das refeições sem contar com a ajuda da Prefeitura Municipal nessas ações.

A proposta da indução da educação integral através do Programa Mais Educação considera o envolvimento da comunidade escolar, das pessoas que ocupam a comunidade em que a escola está inserida, para além dos processos educativos escolares, constituindo uma ação integradora, em que todos os atores envolvidos estejam comprometidos com a escola.

O Programa Mais Educação foi se concretizando, ao longo dos últimos anos, constituindo-se como uma estratégia para a implantação e implementação da educação integral, que pode ser entendida também como integrada e integradora. A educação integral vem ocupando seu lugar nos espaços educativos, envolvendo comunidade, cidade – espaços de estar, viver, aprender, para além dos limites da escola e para além do restrito tempo de um turno escolar (MOLL *et al.*, 2012, p.73).

Para a concretização da educação integral são necessários o envolvimento e o entendimento dessa proposta por toda a comunidade escolar, bem como dos representantes dos poderes executivo, legislativo e judiciário para garantir a sua implementação, implantação, viabilizar os espaços educativos que podem ser ocupados pelos alunos e toda a comunidade para a construção das relações humanas. Verificamos na fala do Prof. Marcos a participação da comunidade, dos professores e a ausência do poder público em outras ações que poderiam colaborar com a melhoria das condições da escola e, concomitantemente, da educação.

3.4 As Atividades do Programa Mais Educação

As atividades do Programa Mais Educação na Escola Laranjeiras I acontecem na segunda-feira e terça-feira, em dois períodos; matutino, para os alunos que estudam no ensino regular à tarde e no período vespertino, para os alunos que estudam pela manhã.

A ampliação do tempo na escola requer pensar nos tempos da vida. Assim os tempos da vida nos tempos da escola são considerados, na proposta do programa, tempos que precisam ser qualificados para que as crianças realizem efetivas e significativas aprendizagens, mas que acima de tudo vivam nos espaços escolares e não escolares o mais profundamente humano, no sentido da dignidade, do respeito e do aprender de corpo inteiro – pela via da arte, do esporte, da recreação, do jogo, do lazer, do convívio, do viver espaços da comunidade e da cidade dos quais podem se apropriar, em um processo de identificação e de pertencimento como cidadãos de direitos (MOLL *et al.*, 2013, p. 73-74).

Existe na proposta do Programa Mais Educação o cuidado com a qualidade desse tempo em que a criança permanece na escola realizando as oficinas nos macrocampos, uma das possibilidades do enriquecimento desse tempo consiste na estratégia de territorialização das “políticas educativas” que é articulada ao ideário do Movimento de Cidades Educadoras, lançado em 1990 no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona. Segundo esta concepção, os espaços de aprendizagem devem extrapolar os muros da escola, permitindo a construção de “territórios de aprendizagens”, devem interagir em todos os possíveis espaços da cidade, estabelecer contando com entidades públicas, privadas e com a própria comunidade, familiares, etc., aqueles que possam ser parceiros na tarefa de ampliar a jornada escolar. Deste modo, o objetivo é interligar os diferentes saberes comunitários com os saberes curriculares promovendo uma educação de qualidade, democrática e equivalente com os interesses, a cultura e a vida comunitária. Acredita-se que assim seria possível superar a ideia de uma “hiperescolarização” e a concepção da escola como uma “instituição total”.

É preciso cuidar para que não haja uma hiperescolarização da vida das crianças, já que é forte a tendência pela implementação de projetos que tendem a privilegiar os pacotes mais escolares. Não se trata de oportunizar às crianças mais atividades na escola, trata-se de, pela ampliação do tempo, a escola promover a articulação entre os saberes curriculares e comunitários promovendo aprendizagens diferentes. Portanto, cabe a escola assumir o papel de agente promotor da articulação entre os espaços e tempos das atividades das oficinas nos macrocampos do Programa Mais Educação.

As trilhas educativas buscam enfrentar essa questão propondo que a escola atue como agente articulador dos espaços e tempos de um território, de modo a possibilitar que neles as diferentes capacidades e os talentos dos estudantes possam ser expressos (BRASIL, 2009, p. 91).

Os alunos, oriundos de diversas localidades do Assentamento Antônio Conselheiro, chegam à escola às sete horas, caminhando, de moto com os responsáveis ou de ônibus escolar. De acordo com a observação realizada, os alunos que participariam das atividades do Programa Mais Educação no período matutino dirigiram-se ao local destinado à realização da oficina acompanhamento pedagógico, para realizarem as atividades como é mostrado na Figura 9. Os alunos que participariam das atividades em sala de aula, se dirigiam para as suas salas respectivamente.

Figura 9 - O espaço para as atividades do macrocampo acompanhamento pedagógico



Fonte: Acervo (BRITO, 2016).

Embora esteja no espaço escolar, o local destinado para as atividades da oficina do macrocampo acompanhamento pedagógico, Figura 10, não se encontra ao lado da escola, entre esse espaço e a escola está o campinho de futebol e a quadra de vôlei. Ao chegarem, deixam suas mochilas nas cadeiras, encontram as monitoras, os colegas e a coordenadora do Programa Mais Educação. Depois das primeiras conversas, se reúnem em um círculo para realizar uma oração. Esta oração não segue os padrões de nenhuma religião, os alunos são convidados a falarem livremente o que quiserem nesse momento, entretanto, todos pronunciam agradecimentos. Após a oração, são divididos em dois grupos, de acordo com a faixa etária e um grupo é dirigido ao campo de futebol e o outro ao espaço destinado para a oficina do acompanhamento pedagógico.

O primeiro turno compreende o horário das 7h às 9h e o segundo, das 9h às 11h, com intervalo às 9h para o lanche e a troca das atividades.

Neste dia, no primeiro horário, a atividade desenvolvida no campinho, com os alunos maiores, foi uma partida de futebol, com a supervisão das monitoras, que prestavam orientações quanto às faltas e às regras da partida de futebol. As meninas brincavam livremente e, separadamente dos meninos, com os brinquedos pedagógicos de encaixar os tubos, e construíam o brinquedo embaixo das árvores.

No segundo horário, a maioria das crianças menores, entre seis e sete anos, que estavam no primeiro horário desenvolvendo as atividades na oficina do acompanhamento pedagógico, foram direcionadas para a oficina do esporte e lazer, não jogaram futebol, preferiram brincar com os brinquedos pedagógicos, estavam em um total de nove crianças, embaixo de uma árvore. A monitora e a auxiliar entregaram os brinquedos de encaixar e formar objetos de plásticos e permaneceram observando as brincadeiras, intervindo em caso de discussões, incentivando a criarem os brinquedos e as brincadeiras. Com essas peças, as crianças iniciaram a montagem dos seus brinquedos, confeccionaram carrinhos e microfones, cantavam, dançavam, brincavam de entrevistar as colegas, todas interagindo nas brincadeiras.

Sobre o jogo de futebol e as brincadeiras discutiremos suas propostas no ambiente escolar e no Programa Mais Educação no próximo capítulo.

Após o término dessas atividades, os alunos são encaminhados aos banheiros feminino e masculino, onde tomam banho, trocam de roupa. Observa-se um momento de interação e cooperação. Após o banho, os alunos se ajudam com as roupas, a organização das mochilas, dividem os perfumes, ajudam a pentear os cabelos dos colegas e quando estão prontos, são conduzidos pelas monitoras e auxiliares para o local onde servem o almoço; um local com bancos e mesas de madeiras e coberto, este espaço está situado entre os dois blocos de salas de aula. Quando terminam o almoço, levam os pratos e talheres até a cozinha, alguns escovam os dentes e às 12h é dado o sinal para o início das atividades do período vespertino, em sala de aula.

No período vespertino, as atividades do Programa Mais Educação enfrentam, nas primeiras horas, de 12h às 15h, em dias de sol e altas temperaturas, dificuldades para serem realizadas no campo de futebol, por isso, as monitoras optam por brincar com os alunos nas sombras das árvores. Neste dia de observação, no primeiro turno, de 12h às 14h, brincaram de chute ao gol. Às 14h, todos dirigem-se à cantina para o lanche. Às 14h15 as atividades são

retomadas, com a troca das turmas, divididas de acordo com a faixa etária, os alunos que estavam na oficina do acompanhamento pedagógico dirigem-se ao campo e iniciam uma partida de futebol, com o acompanhamento das monitoras, nesta turma, com alunos maiores, os meninos e as meninas jogam juntos.

Os conteúdos trabalhados nas oficinas do acompanhamento pedagógico estão organizados de forma a atender o que os alunos precisam para melhorar o rendimento em sala de aula.

Explorar sobre o conceito, suas diretrizes, a educação integral, o espaço e a organização do Programa Mais Educação em uma escola do campo nos permitiu verificar as contradições existentes entre as propostas contidas nos cadernos orientativos do Programa Mais Educação, nos referenciais teóricos e as falas dos sujeitos, nos possibilitando estabelecer possíveis articulações e entendimentos sobre as questões levantadas.

No próximo capítulo, o leitor encontrará, em uma retrospectiva histórica, as intencionalidades atribuídas pelo sistema vigente, em cada contexto histórico, à educação física, com o objetivo de verificar semelhanças ou diferenças com a concepção de educação física na atualidade, relacionada ao Programa.

CAPÍTULO IV

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DO SÉCULO XVIII

Perguntar o que é Educação Física só faz sentido, quando a preocupação é compreender essa prática para transformá-la.
(COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Como Professora de Educação Física e com o foco do olhar voltado para as manifestações da cultura corporal, presentes nas atividades do macrocampo esporte e lazer do Programa Mais Educação neste contexto social, observar o cenário que se apresentava diante dos olhos, desafiava-nos a compreender a expressiva manifestação corporal presente naquele ambiente.

No início da manhã, a disposição, a liberdade, o prazer, o lúdico e a alegria manifestada pelos alunos causaram demasiada surpresa, explico: os alunos em sua maioria, para estarem na escola às sete horas, acordam às quatro; alguns ajudam os pais nos tratos com os animais e os afazeres habituais da vida no campo, se arrumam, esperam o ônibus escolar, percorrem um trajeto longo até a escola e, no entanto, ao adentrarem no espaço escolar, correm, saltam, pulam e vibram. Não se trata de corpos cansados e apáticos. Seus corpos livres de comportamentos engessados, padronizados pelo convencional “bom comportamento social”, expressam consciência corporal no espaço, na relação com o outro e com o ambiente em que estão, contendo significações objetivas. Correm, pulam, andam, conversam, gritam, empurram, provocam os colegas, chamam os professores. Não são corpos orientados a um determinado alinhamento ou uma postura de retidão, nesse sentido, são corpos libertos, produzindo relações humanas entre os seus pares.

Ao longo da história da civilização ocidental, são muitas as questões relacionadas ao corpo. Na Idade Média, por exemplo, o corpo era visto isoladamente e encoberto de julgamentos.

A Europa Feudal apresenta um fator determinante na formulação de uma perspectiva de corpo: uma ferrenha dominação da igreja que se expande pelo mundo ocidental. Danielle Bohler aponta indícios de uma relação com o corpo, carregada de preconceitos; já não se apresenta mais a existência como integral, onde o cuidado de si pressupunha um “cuidado com o corpo e com

a alma” que deveria ser encaminhado durante toda existência do indivíduo. (SILVA, 1999, p. 25).

Inversamente, a essa concepção de corpo, Silva (1999) relata que, para os gregos, a beleza era a harmonia entre corpo e alma, não se tratando do corpo isolado e, portanto, mostrar o corpo belo era motivo de honra.

Na arte, a representação corporal observada, procurava mostrar o interior do corpo humano e se encontra na obra de Leonardo da Vinci, como: “Estudo dos músculos do pescoço e das costas”, da primeira década do século XVI. É com esse pintor que se mostra, primeiramente, conforme relata Silva (1999), a ideia da pele como transparente e a primeira representação de sistema circulatório, que ainda era desconhecido e dos fetos, realizados a partir das várias dissecações que esse artista teria realizado.

A concepção de corpo é resultado de processos históricos, passando por mudanças conforme a sua interpretação, intencionalidade, ora reprimido e explorado, ora valorizado, obedecendo aos condicionamentos culturais de cada período histórico.

Neste capítulo, apresentaremos a utilização da atividade física pela sociedade a partir do século XVIII e o interesse na promoção da inserção de determinadas práticas corporais em ambientes escolares.

4.1 A Atividade Física no Século XVIII e XIX

Optamos por iniciar esse estudo a partir da compreensão dos acontecimentos históricos do século XVIII, devido à complexidade das atribuições dadas à atividade física nesse contexto e considerando que aqueles valores ainda ecoam na contemporaneidade.

Até o final do século XVIII, a maioria da população europeia vivia no campo e produzia o seu consumo para a sobrevivência. Apesar de a produção ser predominantemente artesanal, já existiam na França e Inglaterra as manufaturas, grandes oficinas onde os artesãos, subordinados ao proprietário, cujo interesse estava no comércio, realizavam suas tarefas.

A partir da Revolução Industrial, ocorrida na Europa nos séculos XVIII e XIX, tendo a Inglaterra como precursora, buscava-se cada vez mais atender a ambição dos empresários por aumentar os lucros; para isso, o operário era explorado, sendo forçado a trabalhar até 15 horas por dia em troca de um baixo salário. Além disso, mulheres e crianças também eram obrigadas a trabalhar para a ajudarem no sustento das suas famílias.

Essa expansão industrial, no entanto, não beneficiava a todos, acentuava-se a divisão das classes sociais, pouca parcela da sociedade era favorecida com o lucro, restando à maioria da população a condição de infortúnio. “Como a riqueza produzida por essa nova sociedade "pertencia" a poucos, a miséria como seu avesso, "pertencia" a muitos: exatamente àqueles que produziam a riqueza, exaurindo as forças de seu próprio corpo”. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 34)

Conforme o Coletivo de Autores (1992), o trabalhador vendia, então, o único bem que dispunha, a força física, transformada em força de trabalho nessa nova sociedade. Esse tempo e espaço, ou seja, “[...] a Europa de fins do século XVIII e início do século XIX constitui-se em palco da construção e consolidação de uma nova sociedade - a sociedade capitalista - onde os exercícios físicos terão/têm um papel destacado” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.34). Para atender aos anseios dessa nova sociedade era necessário construir um novo homem: mais forte, ágil e empreendedor.

Os efeitos do progresso após a Revolução Industrial são verificados no desordenado crescimento das cidades, imputando à população condições de vida mortificantes.

A urbanização e a proletarização da Europa, decorrentes da Revolução Industrial, especialmente nos países centrais da dupla revolução (França e Inglaterra), demonstram e exportam para o mundo um tipo de vida degradante a que foi sujeita parcela significativa de sua população. O crescimento rápido e desordenado das cidades e áreas industriais não foi acompanhado pela ampliação dos serviços mais elementares nas cidades, como, por exemplo, a limpeza das ruas e os serviços sanitários. O aparecimento das grandes epidemias, como a cólera, o tifo e a febre recorrente entre 1831 e 1940, evidencia de forma contundente a deterioração do espaço urbano. (SOARES, 2012, p. 07).

O período compreendido entre o século XVIII e XIX também marca a história da Educação Física como uma área aliada à área médica, entre outras coisas, para práticas eugênicas. A prática da atividade física, neste contexto, pós Revolução Industrial, atendia a interesses relacionados à promoção de pessoas saudáveis, fortes, resistentes às doenças e que também poderiam servir e ajudar o país no caminho rumo ao progresso e ao desenvolvimento, fornecendo mão-de-obra eficiente às indústrias e, conseqüentemente, ao mercado capitalista.

Para melhor compreender esse empenho na promoção de homens resistentes, fortes e saudáveis no século XIX, apresentamos o pensamento ideológico de caráter progressista, encontrado nas propostas do filósofo inglês Hebert Spencer (1820-1903). Este foi profundo admirador da obra de Charles Darwin (1809-1882), que elaborou a teoria da evolução das

espécies, e que, entre outras aspirações, visava o progresso, recorrendo para isso, às ideias de eugenia e aprimoramento da raça humana. Esse pensamento, influenciou de maneira significativa Hebert Spencer, que criou uma teoria denominada Evolucionismo Spenceriano.

À luz do pensamento de Spencer (1901), a educação das crianças não poderia ser compreendida separando as práticas educacionais, sendo necessário o reconhecimento de um trabalho educacional que promovesse o domínio intelectual e físico, para responder bem às exigências do trabalho. “É, pois, da maior importância que a educação das crianças seja feita de tal ordem que não só as habilite intelectualmente para a luta, mas também para poderem fisicamente suportar todas as fadigas e trabalhos” (SPENCER, 1901, p.210).

Este pensador reconhece a necessidade de um ambiente apropriado e adequado à prática dos jogos, que não fossem os lugares até então designados ao recreio “[...] As escolas públicas, bem como as escolas particulares já têm sofríveis lugares de recreio; e é usual dedicar-se um belo espaço de tempo aos jogos ao ar livre, porque se reconheceu a sua necessidade” (SPENCER, 1901, p.241).

Além dos jogos, apontados por Spencer, nos ambientes escolares, surge na Europa as Escolas de Ginástica Alemã.

Concomitante ao forte princípio higiênico a que eram submetidas as pessoas nesse contexto histórico, surgem as Escolas de Ginástica Alemãs que difundem e pressionam na Europa e na América pela inclusão da ginástica, considerada como educação física, no ensino formal de todos os países que dispunham daquela forma de difusão do saber. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.35).

É válido destacar os objetivos higiênicos que foram inseridos nos Sistemas Ginásticos europeus, na vida em sociedade que se dá no século XIX. Nesse cenário, a cidade precisava ser organizada, pois nela se alastravam doenças, crescia a mendicância, faltavam moradias e saneamento, contudo, era também nela que se encontrava o centro do poder. (SOARES,2000).

O corpo, nessa constituição histórica, é submetido às ordens de produção do sistema vigente, visto meramente como um elemento produtor de trabalho.

As relações que se estabelecem com o corpo e, paralelamente, a concepção de saúde que se estrutura nesse período, apresentam fortes marcas de uma ordem econômica tão diversa quanto a do capitalismo. O corpo do indivíduo é a concretização da força de trabalho, mercadoria fundamental nesta nova ordem; o corpo social é a garantia de reprodução dessa mercadoria. (SOARES, 2000, p.46).

Além da função utilitarista, a prática da ginástica era vista também, como produtora de postura aristocrática e o corpo, apropriado para reprimir desejos.

A Ginástica, como modelo técnico de educação do corpo, é expressão do discurso e prática do poder. Revela sua estética que pode ser traduzida pela retidão dos corpos, pela busca de uma altivez aristocrática matizada de utilitarismo burguês. O corpo é entendido como conjunto de forças capaz de pôr em movimento determinações precisas, conter e reprimir desejos, preservar energia. (SOARES, 2000, p.46).

A ginástica era caracterizada como a atividade capaz de produzir para aquela sociedade, utilizando-se dos movimentos corporais, pessoas providas de postura, de retidão física, de consciência corporal, que, neste contexto, era entendida como o lugar do corpo no espaço. Sendo assim, uma visão vinculada às concepções militaristas.

A Ginástica vai ensinar as distâncias e os alinhamentos do corpo no espaço, a como colocar-se e manter-se ereto, a prestar atenção a esta postura de retidão, a tomar consciência da posição do corpo no espaço. É aí que a atitude militar, e toda sua precisão, empresta denso material para o campo das pedagogias que vão incidir sobre o corpo, sendo a Ginástica aquela que se revela como técnica singular de intervenção. (SOARES, 2000, p. 46).

Compreendendo que o exercício físico no espaço escolar proporcionaria o fortalecimento do corpo, a escola constituiria em um espaço apropriado para essa finalidade, deu-se então, o início da educação física na escola no século XIX. A introdução ao desenvolvimento da ginástica ou educação física na escola, a garantia de um espaço de respeito e consideração da área perante os demais componentes curriculares foram méritos das discussões proferidas por autores como: Ling (1776–1839), Amoros e Ondaño (1770-1848) e Spiess (1810-1854).

A educação física ministrada na escola começou a ser vista como importante instrumento de aprimoramento físico dos indivíduos que, "fortalecidos" pelo exercício físico, que em si gera saúde, estariam mais aptos para contribuir com a grandeza da indústria nascente dos exércitos, assim como com a prosperidade da pátria.

Assim, conforme é explicado por Soares (2000), à ginástica no século XIX coube dupla guarda, a do exército, através da utilização de técnicas corporais que visavam à precisão nos movimentos corporais e a das instituições médicas de quem recebe a autoridade do saber.

Portanto, o exercício físico adquire duplo sentido:

Os exercícios físicos, então, passaram a ser entendidos como "receita" e "remédio". Julgava-se que, através deles, e sem mudar as condições materiais de vida a que estava sujeito o trabalhador daquela época, seria possível adquirir o corpo saudável, ágil e disciplinado exigido pela nova sociedade capitalista. É preciso ressaltar que, em relação às condições de vida e de trabalho, passado mais de um século, esse quadro pouco se alterou em países como o Brasil. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.34).

A compreensão de que os exercícios físicos poderiam contribuir para promover corpos fortes, também liga-se ao tema dos cuidados físicos com o corpo, ocasionando a preocupação com a formação de hábitos como: tomar banho, escovar os dentes e lavar as mãos, atribuindo os exercícios físicos, um caráter higiênico.

O cuidado com o corpo passa a ser uma necessidade concreta, cuidar do corpo tinha o significado de cuidar da nova e promissora sociedade, uma vez que corpos fortes, saudáveis e resistentes produziram a força de trabalho, portanto, era fonte de lucro. Sendo assim, práticas pedagógicas como a Educação Física foram pensadas e postas em ação, uma vez que correspondiam aos interesses da classe social hegemônica daquele período histórico, que dirigia a política, a educação e moralmente a nova sociedade. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.35).

Partindo da compreensão de um corpo que necessitava do alinhamento físico e mental para ser considerado ideal e belo, como era pensado na Grécia Antiga, ao entendimento do corpo como produtor de rendimentos financeiros a uma pequena camada da sociedade, extraídos através da sua exploração, podemos entender que o caminhar da humanidade não produziu no homem a compreensão da sua expressão corporal integral, pelo contrário, reduziram-se as suas potencialidades biológicas.

4.2 A Inserção da Educação Física nas Escolas

Conforme discutimos anteriormente, tornou-se urgente a inserção da Educação Física nos meios educacionais, para atender a necessidade da sociedade capitalista, que via nessa prática um forte aliado para a produção da força de trabalho, alcançada através da atividade física.

Porém, além do fortalecimento físico, as atividades físicas em ambientes escolares no século XIX eram justificadas pela necessidade de um aprimoramento moral dos alunos em espaço escolar. “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 a sua existência”. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.36).

Além do fortalecimento físico e do aprimoramento moral, a Educação Física no século XIX adquire o respeito no sistema educacional quando assume o caráter científico, influenciada pelas bases nas ciências biológicas, a prática da ginástica, o conteúdo utilizado nas aulas de Educação Física nesse contexto, era realizada através de exercícios rígidos.

Numa sociedade onde a ciência transformara-se em uma nova "religião", o caráter científico conferido à Educação Física constituía-se em fator determinante para a sua consideração e respeito no interior do sistema educacional. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.36).

Na história e no desenvolvimento do conteúdo da Educação Física escolar, o médico, conforme já foi dito, e mais especificamente o médico higienista, tem um papel destacado, devido ao seu conhecimento na área biológica orientava e direcionava as aulas de Educação Física na escola.

No século XIX, o profissional responsável pelo planejamento e a execução das aulas de Educação Física nas escolas eram os instrutores físicos do exército, que traziam para essas instituições os rígidos métodos militares da disciplina e da hierarquia. Essas concepções e fundamentos utilizados pelos instrutores informam um peculiar tratamento do conhecimento que se constituiu na base da construção da identidade pedagógica da Educação Física escolar. Atendia, conseqüentemente o anseio da sociedade pela concretização do projeto de homem disciplinado, obediente, submisso, profundo respeitador da hierarquia social, adestrado.

A sociedade não se preocupava com a inserção da disciplina de Educação Física na escola enquanto uma prática corporal que promovesse o desenvolvimento de habilidades motoras capazes de beneficiar a vida humana, a preocupação com a saúde era pautada na necessidade em alcançar maior rendimento no trabalho, uma vez que no século XIX havia o desenvolvimento da maquinaria. A simplificação do trabalho transforma o trabalhador em apenas uma peça a mais na engrenagem do capitalismo que vê dentro da fábrica a divisão do trabalho, trabalho intelectual e o trabalho braçal, apenas a execução de tarefas repetitivas.

A sociedade capitalista promovia o caráter biologista na Educação Física que assumia a tarefa da promoção e manutenção da ordem e disciplina, para que a ordem reinasse em uma sociedade desigual.

Além das tenebrosas condições de vida a que era submetida a classe trabalhadora, tanto no trabalho quanto nos convívios sociais, recaía ainda sobre ela a culpa pelas doenças, por isso, a necessidade da prática da ginástica enquanto higienizadora.

As péssimas condições em que vivia a classe trabalhadora, condições estas resultantes da lógica do capital, como a falta de higiene e doenças, prejudicavam e atingiam também a burguesia, que necessitava controlar tais problemas. Os exercícios físicos funcionavam como higienizadores, com os quais eram trabalhados os cuidados com o corpo. A saúde – física, moral e social – era vista como responsabilidade do indivíduo. (MELLO, 2014, p. 128-129).

A atividade física estava também diretamente ligada as evoluções científicas biologistas, sua prática não se relacionava com reflexões acerca dos problemas pertinentes à sociedade, que atingiam a maioria da população, ao contrário, as ciências naturais ancoradas no suporte biológico explicavam a realidade.

A Educação Física, seja aquela que se estrutura no interior da instituição escolar, seja aquela que se estrutura fora dela, será a expressão de uma visão biologizada e naturalizada da sociedade e dos indivíduos. Ela incorporará e veiculará a ideia da hierarquia, da ordem, da disciplina, da fixidez, do esforço individual, da saúde como responsabilidade individual. Na sociedade do capital, constituir-se-á em valioso instrumento de disciplinarização da vontade, de adequação e reorganização de gestos e atitudes necessários à manutenção da ordem [...] (SOARES, 2001, p. 14).

Porém, há de se salientar que a ginástica, desde o seu surgimento, adquirira em cada país uma característica predominante, além da promoção da saúde, poderia também ser utilizada para alcançar a ordem através da educação moral, promovendo ou reforçando o patriotismo, tal como a escola. (MELLO, 2014).

Percebemos que a Educação Física adquire importância histórica somente quando a sociedade se depara com os problemas causados pelo aceleração e crescimento desordenado urbano em decorrência da industrialização.

Nesse contexto social é relevante trazer à tona que a difusão do conceito de “educação do corpo” traz embutido o entendimento de que a atividade física serviria para salvar a sociedade dos males e problemas sociais causados pela classe trabalhadora.

[...] a preocupação com um “corpo” forte, saudável e disciplinado faz-se presente nos discursos educacionais. A “educação do corpo” é difundida como essencial para livrar a nova sociedade de muitos dos seus males, como, por exemplo, problemas de saúde pública, sendo atribuída aos médicos

higienistas a função de propiciar à população tal educação. Ou seja, imputa aos trabalhadores individualmente a responsabilidade pelos graves problemas sociais e a educação é convocada para compensar os problemas da degradação física e moral provocada pelos processos de trabalho. (MELLO, 2014, p. 131).

O caráter disciplinante na Educação Física também se incumbia de promover pessoas pacificadas capazes de aceitar a deterioração social como sendo a causadora desta degradação, sem esboçar nenhuma reação, uma vez que não lhes foi possível a participação em atividades com teor reflexivo.

A Educação Física, em seu início, além de valorizada por suas bases científicas e de ter suma importância enquanto higienizadora, em um momento em que a sociedade era produtora de enfermidades, contribuía para a formação do caráter, disciplinando a vontade, pois era necessário apaziguar os ânimos, formando o cidadão cada vez mais responsável por si e pela manutenção da ordem social. Isto contribuiu também com os movimentos de formação dos Estados Nacionais, capitaneados pela burguesia. (MELLO, 2014, p. 131).

Diante desse enredo, em que se desnudam as intenções da inserção da Educação Física na escola, é justificado o entendimento de que a Educação Física é uma prática pedagógica e que surge mediante necessidades sociais concretas e identificadas em diferentes momentos históricos, conforme é defendido pela abordagem crítico-superadora²⁶, como detalharemos adiante.

4.3 As Influências dos Padrões Europeus na Inserção da Educação Física no Espaço Escolar no Brasil

O Brasil do final do século XIX, mesmo não sendo um país fortemente industrializado, também sofreu as consequências do processo de expansão capitalista, influenciado pelos padrões europeus, no que se refere a atribuição à Educação Física da incumbência da promoção de uma população resistente e saudável, responsável, unicamente, por suas condições de sobrevivência, devendo assim, atender as exigências da sociedade vigente nesse contexto histórico.

²⁶ A abordagem crítico-superadora é apresentada no livro Metodologia do Ensino de Educação Física, em 1992, uma das obras com maior repercussão na área nos anos de 1990.

A educação e a Educação Física também são idealizadas como solução dos problemas de higiene causados pela falta de estrutura das crescentes cidades brasileiras no limiar da sua industrialização e em decorrência dos péssimos hábitos das populações rurais. Esses problemas são tidos como responsabilidade do indivíduo e este, portanto, deve ser educado para assumi-los. (MELLO, 2014, p. 133).

As características higienizadoras e militaristas da atividade física na Europa também estavam presentes nos séculos XIX e XX no Brasil, sendo inseridas nos currículos escolares.

No final do século XIX e na primeira metade do século XX, a Educação Física permanece ligada às questões de higiene, saúde e formação do homem sempre pronto a servir a Pátria e ser um trabalhador eficiente. Sua cientificidade estava relacionada à biologia e ao positivismo. Havia uma grande preocupação de que fizesse parte dos currículos escolares e contribuísse para a formação do povo brasileiro, assim como já acontecia com a organização escolar em outros países. (MELLO, 2014, p. 135).

No Brasil, a introdução da Educação Física na escola ocorreu em 1851, com a reforma Couto Ferraz, embora a preocupação com a inclusão de exercícios físicos, na Europa, remonte ao século XVIII, com Guths Muths, J. J. Rosseau, Pestalozzi e outros (BETTI, 1991).

Em reforma realizada por Rui Barbosa, 1882, houve uma recomendação para que a ginástica fosse obrigatória para ambos os sexos e que fosse oferecida também para as Escolas Normais. Todavia, a implantação, de fato, desta lei ocorreu apenas em partes, no Rio de Janeiro (capital da República) e nas escolas militares.

Betti (1991) relata que é apenas a partir da década de 1920 que vários estados da federação começam a realizar suas reformas educacionais e incluem a Educação Física em sua matriz curricular, com o nome mais frequente de ginástica.

O apogeu da característica militarista da Educação Física na escola aconteceu, com o início da ditadura, durante o Estado Novo (1937-1945) quando, com a entrada de Getúlio Vargas no poder, ocorreu a institucionalização da Educação Física no Brasil, identificando no conhecimento médico, detentor de caráter científico, argumentos legais para a legitimação da área. Portanto, as primeiras pessoas que conduziram a educação física nas escolas, eram instrutores que seguiam os encaminhamentos e as prescrições médicas; a função dos militares brasileiros foi apenas administrativa e não teórica; atribuindo às aulas de educação física um caráter meramente prático.

A ideia da Educação Física enquanto uma área de conhecimento com uma identidade pedagógica com relações sociais não se fazia presente na escola. O Manifesto dos Pioneiros

de 1932²⁷ foi o primeiro conjunto de ideias sistematizadas sobre educação que considerou a educação física como questão social, ou seja, que as aulas de educação física constituíam um espaço importante para o desenvolvimento de aspectos sociais.

As aulas de Educação Física seguiam os procedimentos desenvolvidos pelo exército francês através do método de ginástica francês, adotado pelos militares brasileiros. A obrigatoriedade dessa disciplina, juntamente com Educação Moral e Cívica no ensino primário e secundário e facultativo no ensino superior, ocorreu com a Constituição Brasileira de 1937 e estava relacionada com a Lei de Segurança Nacional do Estado Novo.

A primeira escola civil de formação de professores de Educação Física no Brasil foi criada somente em 1939, conforme apresenta o Coletivo de Autores (1992), com o Decreto-lei nº 91.212, de 17 de abril de 1939.

A influência estadunidense nas práticas educacionais do Brasil e, conseqüentemente, na formação de professores de Educação Física, muito se deveu aos professores convocados para aprimorarem os conhecimentos nos Estados Unidos, que reproduziam, ao voltarem ao Brasil, a formação adquirida nesse período de estudo em universidades estrangeiras.

Como consequência desse aperfeiçoamento educacional, foi adotada no espaço escolar a exaltação da eficiência, bem como a fragmentação dos conteúdos, contribuindo com a formação unilateral.

Nesse período de forte determinação tecnicista, o sistema educacional incorporou os mesmos princípios da empresa taylorista-fordista, a saber, rendimento, produtividade, eficiência, eficácia. É o período de predomínio dos objetivos operacionais, da fragmentação dos conteúdos, da ênfase na organização do processo educacional, nos métodos e nas técnicas de ensino. (MELLO, 2014, p. 138).

A Educação Física seguia os ditos da política de desenvolvimento interna brasileira, após o golpe de 1964, com forte repressão no país, concomitante à ação externa para formar uma ideologia brasileira que favorecesse economicamente os EUA e setores representativos

²⁷ Publicado em 1932, o Manifesto dos Pioneiros expressava a importância que o grupo renovador dispensava à educação, estabelecendo uma relação dialética entre esta e o desenvolvimento do país, colocando-a no primeiro nível hierárquico dos problemas brasileiros sobrepujando os econômicos além de enfatizar a relação de interdependência entre desenvolvimento e nível cultural. Dividido em quatro pontos, o Manifesto apresenta em sua estrutura: a) Os fundamentos filosóficos e sociais da educação; b) A organização e administração do sistema educacional; c) As bases psicobiológicas da educação; e d) Planejamento do sistema, conforme os princípios e diretrizes enunciados. Cada ponto é subdividido em tópicos que apresentam, em linhas gerais, o pensamento dos reformadores (MANIFESTO, 2010).

das elites brasileiras, são inseridos esses mesmos ideais de desenvolvimento na Educação Física, se consolidando através das práticas pedagógicas no desporto.

O desporto passava a atender as demandas da política interna, imposta no período pós-golpe de 1964, almejando consolidar valores e comportamentos, formar a ideologia brasileira e favorecer as elites econômicas brasileiras, imprime-se o caráter tecnicista no esporte. Além disso visava promover a imagem do Brasil como um povo patriota e uma forte nação, construindo uma identidade nacional e para isso o esporte era um forte aliado, assim, eram concebidas e justificadas a inserção das aulas de Educação Física neste período.

4.4 Os Movimentos Emergentes Pós Década de 1970

Com o golpe militar, em 1964, a política educacional brasileira passou a sofrer um processo de mudanças, com impedimento da manifestação de grupos relacionados à representação popular; houve perseguição, prisão e exílio de educadores comprometidos com projetos de educação pública emancipatórios.

Os movimentos “renovadores” surgiram na Educação Física no Brasil abarcando os questionamentos sobre as suas atribuições, originando assim, diferentes tendências metodológicas.

Nas décadas de 70 e 80 surgem movimentos “renovadores” na educação física. Entre eles destacam-se a “Psicomotricidade” com variantes como a “Psicocinética” de Jean Le Bouch (1978), que se apresentam como contestação à educação física por considerá-la ligada a uma concepção dualista de homem. Le Bouch enfatiza que a “Psicocinética” não é um método de educação física e, sim, uma teoria geral do movimento que permite utilizá-lo “como meio de formação. Privilegia para isso o estímulo ao desenvolvimento psicomotor, especialmente a estruturação do esquema corporal e as aptidões motoras que, segundo o autor, melhoram através da prática do movimento. Pretende assim, através do exercício, desencadear mudanças de hábitos, ideias e sentimentos [...] (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 54).

Os princípios filosóficos procedentes dos movimentos humanistas apresentavam críticas quanto a importância atribuída ao físico, muito presentes até então na área da Educação Física. Passou-se a privilegiar o termo movimento humano, destacando a importância do movimento para o desenvolvimento integral da criança.

Os princípios da pedagogia humanista, tratada por Vítor Marinho no livro intitulado Educação Física Humanista, conforme o Coletivo de Autores (2012) se baseia na psicologia

de Maslow e Rogers, em que o conteúdo de ensino deve promover as relações interpessoais propiciando o desenvolvimento da criança.

[...] Essa perspectiva teórica é aquela que desloca a propriedade dada ao produto para o processo de ensino, introduzindo o princípio do ensino “não diretivo”. Situa os objetivos no plano geral da educação integral, onde o conteúdo passa a ser muito mais instrumento para promover relações interpessoais e facilitar o desenvolvimento da natureza, “em si boa”, da criança. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 55).

A definição para a Educação Física, neste caso, é a educação do e pelo movimento. Como exemplo paradigmático temos a abordagem desenvolvimentista de Tani, Manoel, Kokubun & Proença (1988) e a Educação de Corpo Inteiro de Freire (1992). A base teórica incide da psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento, uma com ênfase no desenvolvimento motor e a outra no desenvolvimento cognitivo. Nestes casos, repercute a superioridade do movimento sobre a cognição e a afetividade ou do domínio afetivo-social; fala-se das diversas tarefas motoras para garantir o desenvolvimento das habilidades motoras básicas (TANI *et al*, 1988), com repercussões sobre os domínios cognitivo e afetivo social.

As correntes discutidas na psicologia como sendo comportamentalistas, em contrapartida, expunham princípios filosóficos em torno do ser humano, sua identidade e valor. Baseando nos limites e interesses do homem. A psicologização da educação implica, necessariamente, na sua despolitização. Neste caso, não considera os fatores determinantes sociais atuando e influenciando o comportamento individual. O que importa, é destacar a existência de um aparato social e político, como é a educação institucionalizada, e as implicações.

As duas definições (construções) do objeto da Educação Física, até aqui mencionadas (biologia e psicologia do desenvolvimento), permitem ver o objeto não como construção social e histórica, mas sim, como elemento natural e universal, portanto, não histórico, neutro politicamente/ideologicamente.

A outra perspectiva é a que considera o objeto da Educação Física a cultura corporal de movimento, fala-se neste caso das mesmas atividades humanas presentes nas concepções anteriores, as expressões usadas para denominá-las denunciam, para além de uma diferença terminológica, diferenças e consequências substanciais no plano pedagógico, pois, o objeto de uma prática pedagógica é uma construção - e não uma dimensão inerte da realidade - para a qual pressupostos teóricos são fundantes e/ou constitutivos. Não é possível dissociar o

fenômeno do discurso, da teoria que o constroem enquanto objeto (pedagógico). Nesta perspectiva, o movimentar-se é entendido como uma forma de comunicação com o mundo que é constituinte e construtora de cultura, mas também, possibilitada por ela. É uma linguagem, com especificidade, é claro, mas que enquanto cultura habita o mundo do simbólico. A naturalização do objeto da Educação Física, por outro lado, seja alocando-o no plano do biológico ou do psicológico, retira dele o caráter histórico e com isso sua marca social. Ora, o que qualifica o movimento enquanto humano é o sentido/significado do mover-se. Sentido/significado mediado simbolicamente e que o colocam no plano da cultura.

A partir da década de 1980, conforme relata Darido (2013), a Educação Física de caráter tecnicista, com o modelo de esporte com exigência de alto rendimento na escola foi fortemente criticado e novas alternativas de pensar a Educação Física na escola surgiram, gerando um período de crise. Dos debates deste período derivaram diversos livros e artigos científicos que, além de apresentar as críticas, esboçavam propostas e pressupostos que pudessem aproximar a Educação Física da realidade e da função escolar. Entretanto, a autora ressalta que, apesar da mudança no discurso, características desse entendimento tecnicista sobre a aula de Educação Física ainda entusiasma muitos professores.

O período denominado “Abertura” também conhecido como o de redemocratização política, influenciaram a Educação Física, conforme é relatado por Darido e Rangel (2011), surgiram os movimentos que almejavam a organização civil, esses movimentos solicitavam a participação direta da população nas eleições do Poder Executivo, principalmente para a Presidência da República e contavam com um contingente de professores e acadêmicos da área de Educação Física. Outro fato que contribuiu para influenciar foi a liberdade efetiva na comunidade acadêmica para pesquisar todas as áreas de conhecimento científico e filosófico, mesmo aquelas relacionadas às tendências que eram opostas ao regime de governo; somando-se a esses fatos, ocorriam os encontros e debates entre profissionais e acadêmicos. Esses eventos eram promovidos pelas instituições criadas para representar os interesses da Educação Física, baseadas, cada uma, em concepções diferentes da área.

Atualmente, coexistem na área da Educação Física várias concepções, todas elas tendo em comum a tentativa de romper com o modelo mecanicista, esportivista e tradicional como apresenta Darido e Rangel (2011):

São elas: Humanista, Fenomenológica, Psicomotricidade, baseada nos Jogos Cooperativos, Cultural, Desenvolvimentista, Interacionista-construtivista,

Crítico-superadora, Sistêmica, Crítico-emancipatória, Saúde Renovada, baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que são mais recentes e baseados em algumas das propostas anteriores. (DARIDO E RANGEL, 2011, p. 06).

Outra classificação discutida na área de Educação Física é defendida por Lino Castellani Filho (1999), que divide as teorias da Educação Física em Teorias não-propositivas englobando a abordagem: fenomenológica, abordagem “sociológica” e abordagem “cultural”; teorias de educação física propositivas, sendo consideradas as práticas não-sistematizadas as quais se incluem a concepção desenvolvimentista, a concepção construtivista, educação física “plural”, concepção de “aulas abertas” e a concepção crítico-emancipatória.

Para as finalidades deste trabalho, em que buscamos na Educação Física uma abordagem que possa ser relacionada às propostas da educação integral presente no PME, entendemos que, a abordagem Crítico-superadora pode, conforme veremos a seguir, cumprir essa função.

A abordagem Crítico-superadora é apresentada no livro Metodologia do Ensino de Educação Física, em 1992, uma das obras com maior repercussão na área nos anos de 1990. Foi escrito por um Coletivo de Autores composto por Carmem Lúcia Soares, Celi Nelza Zúlke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Catellani Filho, Micheli Ortega Escobare e Valter Bracht. Compreendem a educação física como a “[...] matéria escolar que trata, pedagogicamente, temas da cultura corporal, ou seja, os jogos, a ginástica, as lutas, as acrobacias, a mímica, o esporte e outros” (Coletivo de Autores, 1992, p.18).

É cultural porque reconhece no movimento uma construção histórica, sendo edificada de acordo com os interesses da sociedade vigente.

A expressão corporal é tomada como linguagem, conhecimento universal, um patrimônio cultural humano que deve ser transmitido aos alunos e por eles assimilado a fim de que possam compreender a realidade dentro de uma visão de totalidade, como algo dinâmico e carente de transformação. (DAOLIO, 2004, p.21).

Nessa concepção, são oportunizados aos estudantes exercícios que promovam a reflexão sobre as questões humanas.

A expectativa da educação física escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com

apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos -a emancipação -, negando a dominação e submissão do homem pelo homem (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 40).

Este sentido emancipatório relatado na abordagem crítico-superadora da Educação Física também está presente na proposta de educação integral de Paulo Freire (2007) e apresentada no Programa Mais Educação, em que a educação integral deve promover a educação emancipadora, àquela voltada para a autonomia do aluno como uma conquista efetivada pela práxis, que o liberta da opressão ao tempo em que valoriza sua cultura e seu acervo de conhecimentos empíricos. Está na reedificação da sua própria humanidade, da superação do individualismo, pela formação humana omnilateral, contando com a educação como um dos instrumentos de libertação. Obviamente que não se trata de um ato isolado, isto implica, na objetividade da escola, em um projeto político-pedagógico transformador e formador de homens e mulheres emancipados e de ações coletivas com este objetivo.

Essa abordagem se opõe claramente à compreensão da Educação Física tecnicista, cujo objetivo primordial era o bom desempenho, atendendo a sociedade capitalista que privilegia como objeto de estudo da Educação Física o desenvolvimento da aptidão física do ser humano, contribuindo com a manutenção da estrutura da sociedade capitalista, atendendo os interesses hegemônicos da classe dominante.

No entanto, Daolio (2004) esclarece que a abordagem Crítico-superadora, baseada nos princípios do Materialismo Histórico Dialético não discutia a dimensão simbólica do ser humano e da cultura. Para este autor, a consideração simbólica da cultura é relevante na medida em que ajuda a entender a atividade física enquanto uma prática cultural, ressignificando o seu conceito tradicional ligado a biologização e reconhecer as diferenças dos grupos sociais.

A consideração simbólica de cultura permite compreender a lógica dos conteúdos de educação física de forma menos determinista e menos estruturada a partir de padrões conscientes e objetivos. Permite compreender a dinâmica escolar da educação física como prática cultural que atualiza, ressignifica e revaloriza os conteúdos tradicionais da área, considerando as especificidades e características próprias de cada grupo. (DAOLIO, 2004, p.24).

Tendo em vista a possibilidade de contribuição da educação física para o desenvolvimento integral, quando considerada nessa concepção intrinsecamente relacionada à cultura, questionamos os sujeitos a respeito da semelhança ou não entre as atividades

realizadas no macrocampo esporte e lazer e as atividades propostas nas aulas comuns de Educação Física, e eles relataram:

Tem que ter semelhança né, porque por exemplo imagine só se o professor está trabalhando um conteúdo na sala de aula e esse conteúdo... ele tem que ter pelo menos partes deste conteúdo lá no Mais Educação. Imagina se o professor de ciências, que ciências e educação física elas andam juntas, de uma forma ou de outra, é a questão da alimentação, alimentação saudável, isso vai influenciar nas atividades físicas, a questão da água. Então imagina se a gente está trabalhando uma coisa e lá no Mais Educação fizer o contrário disso. Então, não vai ter necessidade nenhuma de ter um ou ter o outro, porque um ensina e o outro desensina, então, as duas coisas têm que ser iguais, não totalmente iguais, mas elas têm que ser próximas, parecidas, não sei se consegui explicar. (Professor Alexandre) (grifos nossos).

Neste relato, o Professor Alexandre apresenta a necessidade da articulação entre os conteúdos discutidos ou trabalhados em aula com os trabalhados nas oficinas do macrocampo esporte e lazer, mais especificamente ele se refere à relação entre biologia e educação física, corpo e saúde, não faz menção a questões culturais. Sobre a articulação dos conteúdos, o Coletivo de Autores (1992) esclarece que: “os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido, significado, onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções objetivos da sociedade” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 42), no entanto não há indícios desta compreensão sobre a intencionalidade das práticas na fala do entrevistado.

Há relações de interdependência entre os conteúdos da educação física: jogo, esporte, ginástica, dança e outros temas; estes estão também interligados aos temas que discutem os problemas sociais uma vez que oportunizam aos alunos uma reflexão necessária para entender a realidade social, interpretando-a de acordo com os seus interesses de classe. A abordagem crítico superadora defende para a escola uma proposta de conteúdos partindo do ponto de vista dos anseios da classe trabalhadora, que proporcione aos alunos uma leitura da realidade estabelecendo relações com projetos políticos de mudanças sociais.

A escola, na perspectiva de uma pedagogia crítica superadora aqui defendida, deve fazer uma seleção dos conteúdos da Educação Física. Essa seleção e organização de conteúdos exige coerência com o objetivo de promover a leitura da realidade. Para que isso ocorra, devemos analisar a origem do conteúdo e conhecer o que determinou a necessidade de seu ensino. Outro aspecto a considerar na seleção de conteúdos é a realidade material da escola, uma vez que a apropriação do conhecimento da Educação

Física supõe a adequação de instrumentos teóricos e práticos, sendo que algumas habilidades corporais exigem, ainda, materiais específicos. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 43).

A medida que a realidade social e material da escola é interpretada e discutida, a percepção do aluno é orientada para um conteúdo que lhe apresente a necessidade de solução de um problema nele debatido. Mas, com base nos depoimentos e observações, não há esse planejamento ou essa intencionalidade explícita em relação às atividades do macrocampo esporte e lazer. As professoras Paula e Laura, destacaram em suas respostas sobre a relação entre as atividades da disciplina e as da oficina, a falta de um profissional com formação específica na área de Educação Física, o que pode ser um dos fatores que justifique a não opção pela abordagem crítico superadora, tendo em vista o desconhecimento a respeito. Elas referem-se também ao aspecto do voluntariado:

*Algumas semelhanças, dá para perceber, porque assim, do professor de Educação Física **nunca teve um professor específico da área**, então, às vezes tem uma certa carência para trabalhar a questão da Educação Física em si, e as atividades do Mais Educação, fizeram mais por um lado diferenciado de fazer alternativas né, mas tinha uma semelhança. (Professora Paula) (grifo nosso).*

*Sim, eu acho que é praticamente quase a mesma coisa da Educação Física com o macrocampo, **só não tem assim, um professor de educação física na área**, mas as meninas, elas são as monitoras elas são bem esforçadas, por ser uma atividade que elas gostam, porque elas gostam, você vê que elas gostam delas, e elas são voluntárias, **tem uma ajuda de custo, mas trabalham certo, com prazer.** (Professora Laura) (grifos nossos).*

A carência de profissional formado na área específica para atuar nas aulas de Educação Física é apontada como uma deficiência em relação as práticas educativas. Entretanto, as entrevistadas relataram que percebem semelhanças entre as práticas educativas da aula e da oficina, porém, não apontaram em quais aspectos são semelhantes. As observações feitas indicam uma questão fundamental a ser compreendida na proposta do Mais Educação: o que se espera realmente das oficinas desenvolvidas por pessoas da comunidade, que não são realizadas pelos professores? Os dados indicam uma controvérsia entre se ter uma expectativa em relação a profissionais e se ter uma proposta de trabalho voluntário.

Quanto a dificuldade das escolas do campo em contratar e contar em seu quadro de professores com profissionais com formação específica, tem sido tema discutido desde a

Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”²⁸ que, dentre outras reivindicações, apresentou: [...] O trabalho nas escolas do campo deve ser uma escolha dos profissionais e das comunidades. Inclusão de habilitações específicas ou, pelo menos, de Magistério e nos cursos superiores de Pedagogia e demais licenciaturas. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 51).

Essa reivindicação se torna necessária uma vez que historicamente as escolas rurais no Brasil foram construídas tardiamente e sem o apoio necessário do Estado, sendo evidenciado na história da educação brasileira o descaso das elites dominantes com a educação pública, com a elaboração e implementação das políticas educacionais, em especial, com relação às escolas rurais, evidenciando uma fronteira, uma demarcação entre o espaço urbano de construções culturais hegemônicas que inferioriza e segrega as identidades e subjetividades do espaço rural.

Na Escola Municipal Laranjeiras I, as aulas de Educação Física não são trabalhadas por um professor formado na área, conforme foi relatado na entrevista, e as atividades das oficinas do macrocampo esporte e lazer são realizadas por uma acadêmica do curso de Educação Física. Entretanto, o fato de não ter um professor formado na área de Educação Física para trabalhar as aulas não impediu que as entrevistadas relatassem que há semelhanças entre as atividades realizadas nas aulas de Educação Física e as atividades realizadas no macrocampo esporte e lazer do Programa Mais Educação, como podemos observar nas respostas da Professora Paula e Laura. Outros depoimentos (que serão apresentados no próximo capítulo) nos levam a afirmar que a aproximação se dá em relação a atividades esportivas, especialmente o futebol, mas nada foi dito em relação ao lazer.

O Professor Alexandre ressaltou a relevância da articulação entre os conteúdos discutidos em sala de aula e nas demais disciplinas, com as temáticas trabalhadas nas aulas de Educação Física, o professor se aproxima parcialmente das propostas apresentadas na abordagem pedagógica Crítico-superadora, quando preconiza uma educação que considera a integração entre os saberes e não a sua fragmentação, ainda que não dê indícios de conhecer essa abordagem.

Neste capítulo, procuramos apresentar os interesses das classes dominantes na sociedade vigente e as influências sofridas pela Educação Física a partir do século XVIII, o

²⁸ O movimento denominado “Por uma Educação Básica do Campo” é um coletivo nacional constituído por diferentes movimentos sociais do campo que debatem e discutem uma proposta de educação para a população do campo que prime pelas suas especificidades culturais, sociais e econômicas.

interesse do Estado na introdução das aulas de Educação Física no espaço escolar, a entrada da Educação Física no espaço escolar no Brasil, as discussões suscitadas no período pós-ditadura militar, a construção de novas possibilidades para a educação física e ainda, como os sujeitos da pesquisa percebem a relação entre as aulas de Educação Física na escola e as atividades realizadas no macrocampo esporte e lazer. Em síntese, podemos dizer que seria preciso aprofundar a compreensão da Educação Física como uma área vinculada à cultura e expressão corporal e adotar uma abordagem mais crítica, a fim de que sua contribuição em relação à educação integral fosse potencializada, tanto nas aulas comuns como nas atividades possíveis no macrocampo esporte e lazer. Também em relação ao lazer, visto que não é mencionado pelos sujeitos entrevistados.

No próximo capítulo serão tratadas e discutidas especificamente às questões relativas às práticas educativas realizadas no macrocampo esporte e lazer e a sua relação com as propostas de educação integral do Programa Mais Educação.

CAPÍTULO V

AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO MACROCAMPO ESPORTE E LAZER DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

O meio em que se vive não é natural, mas cultural, e que a cultura humana se altera a cada instante, precisamos, nos dar conta de viver nele, aprender permanentemente. (FREIRE, 2003).

O desenvolvimento cultural intelectual do homem acontece no decorrer da vida, os jogos e as brincadeiras infantis se constituem em elementos essenciais nesse desenvolvimento, através do lúdico as crianças incorporam valores, autoconhecimento, conhecimento do outro e ampliam o seu conhecimento de mundo. É através das brincadeiras e dos jogos que a criança aplica os seus esquemas mentais à realidade que a cerca, aprendendo e assimilando o meio em que vive.

Neste capítulo, serão discutidas as atividades realizadas no macrocampo esporte e lazer do Programa Mais Educação, as possibilidades de uma prática educativa que vá ao encontro das propostas de educação integral do Programa Mais Educação, voltando o olhar para o lazer, as brincadeiras e o esporte.

5.1 O Macrocampo Esporte e Lazer

A escolha dos macrocampos a serem desenvolvidos de acordo com as diretrizes do Programa Mais Educação é realizada pela escola, sendo obrigatório somente a realização do macrocampo “Acompanhamento Pedagógico”. As áreas específicas dos macrocampos devem ser escolhidas pela direção, juntamente com a comunidade, conforme é relatado pela Professora Paula:

Nós priorizamos o de acompanhamento pedagógico e o macrocampo de atividades esportivas visando o que era mais específico para a localidade, a carência da escola. Então, buscando atividades que viessem ao encontro das necessidades do público, dos nossos alunos. Em coletivo. Foi feito uma reunião, primeiro com os funcionários da escola, para explicar sobre o programa, como ele funcionaria, depois foi feito uma reunião com os pais para explicar como ia acontecer. Especialmente na zona rural, que é... na estrutura da escola Laranjeira, é de madeira, com extrema carência, como ia receber os alunos em tempo integral, foi feita uma conversa direta com os

pais até para decidir sobre o espaço onde realizaríamos as atividades.
(Professora Paula) (grifo nosso).

O diálogo com a comunidade para escolher o macrocampo a ser desenvolvido pelo Programa Mais Educação na escola, demonstra o entendimento da importância de uma estreita relação entre a escola e a comunidade. E, segundo a entrevistada foi uma escolha feita a partir de uma necessidade do público que iria participar, de uma carência da comunidade.

O diálogo para Freire (1994) é o encontro entre o pensar e o agir dos sujeitos, na transformação e humanização do mundo, por isso é um ato amoroso, que requer humildade, fé nas pessoas, confiança, pensar crítico e esperança.

Quando se pensa em uma proposta de educação democrática, também almejada no Programa Mais Educação, o diálogo adquire papel central, tanto na relação entre os sujeitos da escola e da comunidade, quanto entre os saberes curriculares e da comunidade visando a humanização.

Procurando nos documentos oficiais, encontramos no documento intitulado: Programa Mais Educação – Macrocampo – Esporte e Lazer, no qual o esporte e o lazer são considerados como um direito social de toda população brasileira, assegurado a partir da Constituição Brasileira de 1988, e respaldado pelo Artigo 227, que afirma:

[...] é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, ao direito à vida, saúde, alimentação, educação, lazer, profissionalização, cultura, dignidade, ao respeito, liberdade e convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, Art. 227).

O desporto é um fenômeno social, disposto em ambientes formais e não formais, sendo assegurado no título referente à ordem social e garantido na Constituição Federal Brasileira, conforme é relatado no Artigo 217, Seção III:

Direito ao desporto, é declarado o dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não formais, como direito de cada brasileiro, observando a promoção prioritária do desporto educacional e do incentivo ao lazer, como forma de promoção social. (BRASIL, 1988).

Evidencia-se, nos pilares da Constituição Federal Brasileira, a preocupação em tornar o direito ao desporto uma ferramenta para firmar a dignidade do cidadão, posto que foi inserido no capítulo da “Ordem Social”, juntamente com os direitos relativos a saúde, educação e à seguridade social.

Ainda no mesmo documento, Programa Mais Educação – Macrocampo – Esporte e Lazer, o lazer é reconhecido como um acontecimento social, introduzido no cotidiano, não sendo composto por atividades obrigatórias.

Afinal, sendo um fenômeno social que convive com as alegrias e os conflitos cotidianos, o lazer nas sociedades como a nossa tem várias compreensões, algumas são até contraditórias. De modo geral, o entendimento sobre lazer começa por compreendê-lo como a oportunidade de vivências que não são obrigatórias. (BRASIL, *s.a*, p.07).

Seguindo as orientações desse documento, a escola deve oferecer um espaço e tempo destinado às vivências lúdicas. O conceito de lazer é entendido como cultura vivida com alegria e liberdade no tempo disponível fora das obrigações sociais. Nesse sentido, é sugerido que a escola forneça essas condições.

Um tempo/espaço/oportunidade privilegiado para vivências lúdicas, para brincar de diferentes modos, participar de diferentes formas (assistindo, praticando, conhecendo) e em vários lugares. Como é um dos fatores de qualidade de vida, **o lazer é compreendido como meio e fim educativos para a formação de valores, e pode contribuir muito para o desenvolvimento social, cultural e humano.** (BRASIL, *s.a*, p.08) (grifo nosso)

No referido documento o esporte é compreendido enquanto uma produção cultural sócio histórica que promove também, valores fundamentais, tais como: a autonomia, a cooperação, a solidariedade, dentre outros valores que são basilares em uma sociedade consciente e atuante.

O documento segue explicando que o esporte, sendo uma produção cultural, criação humana, pode ser reorganizado pelos praticantes quando necessitarem, segundo seus desejos para que desfrutem de atividades prazerosas, solidárias, com enriquecimento cultural, adquirindo senso crítico e autonomia.

No Programa Mais Educação, esporte e lazer são entendidos como práticas sociais e de aprendizagem da cultura, representam formas de educação que ocorrem em diferentes espaços e tempos dentro e fora da escola, envolvendo os saberes comunitários (habitação, corpo/vestuário, alimentação, brincadeiras, curas e rezas, expressões artísticas, calendário e narrativas locais, dentre outros) e os saberes escolares (a curiosidade, o questionamento, a observação, a descoberta, o jogar, o desafio, a experimentação, o debate, dentre outros). Alerta-se para a premissa de que a escola não se encerra em si mesma, torna-se parte

integrante da vida de seus alunos e da comunidade onde está inserida, demonstrando a interação entre os saberes diante da diversidade.

Os dizeres dos entrevistados não demonstram uma compreensão mais ampla, pré definida ou uma concepção detalhada do que seja esporte ou lazer para a escolha do macro campo, mas indicam uma percepção de que essas eram atividades ausentes até então (carência) e que interessariam aos estudantes.

5.2 As Atividades Realizadas no Macrocampo Esporte e Lazer do Programa Mais Educação na Escola Laranjeiras I

A Escola Laranjeiras I vem demonstrando que naquele contexto específico, o Programa Mais Educação vem sendo desenvolvido e planejado de acordo com as condições e estruturas disponíveis.

As diversas manifestações da cultura corporal como: o correr, o saltar, o pular, o andar, o saltitar, o rolar, o jogar, o brincar, as danças, são encontradas no espaço escolar desde antes do início das atividades em sala de aula, no intervalo, ao término de cada período, de forma espontânea e também durante as oficinas no macrocampo esporte e lazer.

Pensar sobre as manifestações da cultura corporal requer primeiramente entender que “cultura é o principal conceito para a Educação Física” (DAOLIO, 2004). Uma das razões para entender o objeto valendo-nos do conceito de cultura diz respeito ao fato de que ela é uma categoria chave para o empreendimento educativo de uma maneira geral. A relação entre educação e cultura é orgânica posto que a cultura é o conteúdo substancial da educação.

Quanto às atividades mais orientadas como jogos e outros esportes, na escola Laranjeiras I é possível verificar os esforços empreendidos pelos professores em adaptar o espaço físico disponível e seu entorno para a promoção das atividades físicas, vimos a rede de vôlei hasteada em troncos de árvores, a tabela de basquete presa a uma encanação inutilizada, os alunos ocupando o campo de futebol da comunidade para partidas recreativas e competitivas, o tabuleiro de jogos de mesa como podemos visualizar na Figura 10.

Figura 10 - Tabuleiros pintados nas mesas para os jogos de mesa



Fonte: Acervo (BRITO, 2016).

No segundo dia de observação, as atividades no macrocampo esporte e lazer na escola Laranjeiras I seguiram sem muitas alterações quanto ao planejamento e também quanto as atividades realizadas, comparado ao primeiro dia de observação, em que as práticas se alternaram entre o jogo de futebol e as brincadeiras.

As duas monitoras do macrocampo esporte e lazer foram aprovadas no processo seletivo realizado na escola, no qual se verificou o maior número de participação em cursos, presença em palestras, eventos e, principalmente, se eram acadêmicas de um curso superior, no final de 2015. Nesta escola, todos os alunos matriculados podem participar das atividades realizadas nas oficinas dos macrocampos acompanhamento pedagógico e esporte e lazer. As atividades iniciam todos os dias, após a divisão dos grupos, de acordo com a faixa etária.

No segundo dia de observação as práticas educativas na oficina do macrocampo esporte e lazer seguiram a mesma organização do primeiro dia, no período matutino, após a divisão inicial dos alunos, um grupo foi direcionado para as atividades do macrocampo acompanhamento pedagógico no barracão, o outro, foi direcionado ao campo de futebol, e como tantos no Brasil, de terra, como constatamos anteriormente e podemos observar na Figura 11.

Figura 11 - As atividades da oficina do macrocampo esporte e lazer



Fonte: Acervo (BRITO, 2016).

As monitoras acompanham atentas o jogo, explicando o movimento correto para o drible, o chute, as regras e intervindo em caso de alterações dos participantes da partida e ânimos exaltados por algum aluno.

No período vespertino, no segundo horário, das 14h15 às 16h, foram formadas duas equipes e uma delas usava os coletes amarelos com o logo do Programa Mais Educação, mandado confeccionar pela escola, para a melhor identificação dos colegas durante a partida de futebol. As meninas podem jogar com os meninos ou brincar livremente no espaço, não verificamos nenhuma objeção por parte dos meninos na participação das meninas na partida, a presença das meninas é aceita naturalmente. Nesse dia, elas preferiram brincar com os brinquedos pedagógicos, de plásticos com o qual montam e formam objetos para brincarem, estavam em sete meninas. Montavam os brinquedos livremente e conversavam entre elas, contando o que estavam construindo. Por vezes, observavam a partida de futebol jogada pelos meninos e voltavam a brincar; não estavam preocupadas com regras e nem com habilidades motoras, elas brincam sem se preocupar e nessa interação podem construir conhecimentos, respeito, socialização e integração com a natureza.

A professora Laura, quando questionada durante a entrevista sobre as atividades realizadas no macrocampo esporte e lazer na escola, relata:

Então, eles fazem -, ou melhor, é o futebol, a gincana, que eles usam muito aqui né? a gincana, entre equipes, jogos, em si, queimadas, corridas, mas o futebol é essencial. (Professora Laura).

Embora a atividade preferencial seja o futebol, na Escola Laranjeiras I são realizadas outras atividades de lazer e outras manifestações da cultura corporal, evidenciamos aqui os jogos e brincadeiras. A brincadeira das meninas inicia quando recebem da monitora os brinquedos, escolhem um local e iniciam a criação de seus brinquedos, montando as peças do brinquedo pedagógico, montam e constroem seus brinquedos individualmente ou ajudando as colegas, construindo e reconstruindo, conforme podemos observar na Figura 12. Ao término dessa atividade, juntas, guardam as peças nos sacos dos brinquedos e a monitora os guarda na sala dos professores.

Figura 12 - As brincadeiras na oficina do macrocampo esporte e lazer



Fonte: Acervo (BRITO, 2016).

A monitora acompanha as crianças incentivando a dividirem os brinquedos com o colega que às vezes se afasta do grupo por não estar com a peça que gostaria de brincar,

pergunta o que criaram, para que serve. As crianças não pediram para mudar de brincadeira ou de lugar.

O jogo (brincar e jogar são sinônimos em diversas línguas) para o Coletivo de Autores (2012) é uma invenção do homem, um ato cuja a intencionalidade e curiosidade resultam num processo criativo para modificar a realidade e o presente. Com relação aos jogos e materiais disponibilizados nas oficinas de lazer, há que se questionar o fato de que poderiam ser mais significativos se fossem associados a elementos da cultura local. O uso de peças plásticas de encaixe, por exemplo, pode exigir criatividade na montagem de objetos ou invenção de brincadeiras, mas havia outros materiais disponíveis no local (elementos da natureza) que poderiam ter sido incorporados às brincadeiras, o que não foi observado em nenhum momento. Nesse sentido, compartilhamos com a preocupação manifesta por Carvalho (2008) com o desaparecimento das “brincadeiras tradicionais” na contemporaneidade.

No segundo dia de observação, permanecemos bem próximos das crianças durante essas brincadeiras. Sob o olhar atento das monitoras, a princípio os meninos confeccionaram carrinhos e as meninas castelos, depois criaram os microfones, cantavam músicas infantis como: “meu boneco de lata”, “borboletinha” “meu cachorro faz au au” etc. dançavam conforme era pedido na música, e livremente, pediam para serem filmadas e depois queriam se ver na filmagem. Todas elas eram as que são comumente ensinadas em escolas, nada indicava diferenças relativas ao campo e sua cultura específica.

Para Carvalho (2013), os jogos e as brincadeiras tradicionais compõem um patrimônio comum nas culturas infantis, em distintos lugares o que indica seu caráter de universalidade. No entanto, ainda que a comunidade pesquisada apresente traços típicos da vida no campo, tal como a valorização e participação na escola, as manifestações das crianças em relação às canções, por exemplo, são marcadas pela ausência dessa cultura e de brincadeiras mais tradicionais. Também não se observou nenhuma interferência ou proposição dos monitores quanto a isso. Depois que se apresentaram, me introduziram também na brincadeira, me entrevistaram, pediram para que eu cantasse.

As crianças compreendem o mundo na experiência da brincadeira e o fazem na interação com as outras crianças e com os adultos. Nessa interação, a criança compreende o mundo, experimenta as suas emoções e elabora suas experiências. O adulto é, muitas vezes, a referência, e suas ações são reproduzidas pelas crianças com um sentido próprio e essencial ao processo de apreensão do mundo. (CARVALHO, 2008, p.7).

Participar com elas, me fez pensar sobre o despojamento, a linguagem empreendida para a significação do mundo, a liberdade, a criatividade para criar os seus brinquedos, o que me move a arriscar uma suspeita: talvez tenham criado essas brincadeiras para que eu pudesse participar com elas. Fica a indagação, se não estivesse ali, elas criariam essas brincadeiras ou outras? Teriam sido influenciadas pela presença da câmera e do microfone? Pode-se pensar em como o brincar é também um modo de interagir, de participar, e este é parte integrante do macrocampo em foco. Por meio da brincadeira, a observação ganhou um caráter de participação por iniciativa das crianças, que, tendo observado a realização de algumas entrevistas com seus professores e monitores, se colocaram ora no lugar de entrevistadas, ora como entrevistadoras.

As crianças significam o mundo por meio das linguagens: falar, brincar, desenhar, imaginar, experimentar o corpo, que são expressões e modos de apreensão simbólica do mundo pelas crianças e que se dão na interação com as outras crianças e com os adultos. Nessa influência mútua, a criança compreende o mundo e experimenta múltiplas emoções. Grande parte dos brinquedos e brincadeiras, por exemplo, tem caráter coletivo, criando importantes ligações afetivas (CARVALHO, 2013, p.48).

As sugestões para o trabalho no macrocampo esporte e lazer relacionados à recreação e lazer compreendem atividades em brinquedotecas com “o incentivo às práticas de recreação e lazer como potencializadoras do aprendizado das convivências humanas em prol da saúde e da alegria. Priorização do brincar como elemento fundamental da formação da criança e do adolescente” (BRASIL, 2013, p. 31-32). Independente da existência de uma brinquedoteca naquele local, com todos os recursos que a ela possam estar relacionados, a brincadeira das crianças observadas demonstram essa possibilidade do aprendizado de convivência.

A professora Beatriz, quando questionada sobre as atividades realizadas no macrocampo esporte e lazer, relata que são realizadas aulas práticas e teóricas de futebol, acrescentando que:

O esporte é bom, ele contribui para o desenvolvimento físico e mental da criança. (Professora Beatriz).

O esporte enquanto uma prática social, inserida no quadro da cultura corporal, surgiu no século XVIII na Europa, com caráter competitivo, com a ideia de lutar contra algum elemento definido: uma distância, uma duração, um adversário. (CASTELANI FILHO, 2013).

No entanto, verificamos que o esporte adquire o caráter lúdico dependendo dos códigos constituídos na sociedade, conforme é afirmado pelo Coletivo de Autores (2012):

[...] o esporte como prática social que institucionaliza temas lúdicos da cultura corporal, se projeta numa dimensão complexa de fenômenos que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e o pratica. Por isso, deve ser analisado nos seus variados aspectos, para determinar a forma em que deve ser abordado pedagogicamente no sentido de esporte “da” escola e não como o esporte “na” escola” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 69-70).

Embora tenha observado a prática do futebol durante as atividades do macrocampo esporte e lazer, nos relatos de sujeitos entrevistados foram apontadas outras atividades que teriam sido realizadas, tais como: gincanas, bambolê, danças, partida de vôlei, etc. demonstrando que o futebol é uma prática realizada na escola, mas não se constitui na única.

No entanto, o esporte sofre as influências dos códigos emitidos pela sociedade capitalista, podendo adquirir o caráter competitivo e tecnicista, posto que se trata de uma produção histórico-cultural, não pode ser isolada ou afastada das condições a ele impostas. Esse caráter do esporte vinculado à competição, ao rendimento e a performance é evidenciado na fala do Professor Marcos.

*[...] nós tínhamos várias coisas, boliche, como que chama aquele que a criança pega? A de pôr na cintura? [...] Bambolê, nós tínhamos peteca, vôlei, corrida, esse na recreação, agora já no futebol **era bastante focado no futebol mesmo**, só que, uma das coisas que eu, não sei se fala na orientação do Mais Educação, é que a criança não tem que levar como se fosse uma coisa profissional, mas eu, pelo tempo que trabalhei, **eu acho que se nós pensamos em um país, ele vai desenvolver, pessoas para competir tem que começar da escola e o Mais Educação é uma das fontes por isso que é fundamental um profissional preparando a parte da educação física, ver o potencial de cada um, porque quem estudou é especialista, ele observa, aquele ali tem potencial...então nesse sentido, o futebol, na parte esporte e lazer, tem esse profissional pra fazer esse olhar porque aí nós vamos tirar potencial daqui da zona rural, da cidade, de tudo quanto é lugar, porque tem, o que tá precisando é gente trabalhar mais focado.** (Professor Marcos) (grifos nossos).*

O professor Marcos relata que não deve ser cobrado da criança durante o futebol o desempenho exigido aos profissionais desse esporte, entretanto afirma que para o desenvolvimento do país a competição deve começar na escola, atribuindo ao professor de Educação Física a função de verificar o potencial dos alunos para as competições de futebol,

caracterizando a ênfase da característica do esporte da escola, que ganha o caráter de produtor de campeões das competições.

No segundo dia de observação, o futebol foi praticado por meninos e meninas, evidenciando uma descaracterização da associação dessa prática ao gênero masculino. Embora não tendo as condições físicas adequadas, como uma quadra coberta, por exemplo, o futebol é o esporte mais praticado. As regras foram assimiladas e emergem nas partidas quase que um acordo velado, mas que no momento preciso, vem à tona, facilmente compreendidas pelos jogadores. Geralmente, é jogado com os pés no chão, descalços. Pés de crianças e adolescentes que correm, andam, pulam e saltam sobre a terra seca, pés que sentem a temperatura do solo, o toque com a bola, o toque nos pés do outro colega nas “divididas”. O que nos diriam se pudessem falar? Enquanto não podemos ouvi-los, observemos na Figura 14.

Figura 13 - O colete, a bola e o chão



Fonte: Acervo (BRITO, 2016).

Conforme esclarece Daolio (2005), para compreendermos o futebol no Brasil precisamos olhá-lo enquanto um fenômeno sociocultural que expressa e reflete a própria condição do ser humano nacional.

Somente com uma abordagem baseada nas ciências humanas, neste caso, especificamente, na antropologia social, é que se pode compreender o futebol como parte integrante da vida dos brasileiros e brasileiras. Somente com esse enfoque é possível compreender melhor o fato de uma prática esportiva originária da Inglaterra, tendo chegado ao Brasil e fins do século XIX, ter se difundido tanto em tão pouco tempo [...] (DAOLIO, 2005, p.4).

Considerando a forte relação do brasileiro com o futebol, Daolio (2000) contextualiza:

[...] assim, o esporte novo, que chegava da Inglaterra não apresentava somente um momento lúdico aos participantes, mas permitia a vivência de uma série de situações e emoções típicas do homem brasileiro. Isso explicaria o alto poder simbólico que o futebol foi adquirindo ao longo deste século [século XX], passando a representar o homem brasileiro, da mesma forma que o fazem outros fenômenos nacionais, como o carnaval, por exemplo. (DAOLIO, 2000, p. 33).

Essa forte relação do povo brasileiro com o futebol pode ser também consolidada se, realizado o estudo do futebol na escola, mediante uma análise que abarque diferentes aspectos, tais como: o futebol enquanto espetáculo esportivo; o futebol enquanto processo de trabalho que se diversifica e gerir mercados específicos de atuação profissional; o futebol enquanto jogo popularmente praticado; o futebol enquanto fenômeno cultural que inebria milhões e milhões de pessoas em todo o mundo e, em especial, no Brasil. Assim, podemos entender que o ensino do futebol na escola poderia ser mais do que “jogar futebol”, refletir sobre a intencionalidade posta, tornando um cidadão consciente e reflexivo.

Para entendermos a orientação para as atividades dos macrocampos esporte e lazer, localizamos no Manual operacional de educação integral, no subitem 7.1.6 que se refere ao Macrocampo Esporte e Lazer, a seguinte discussão:

Atividades baseadas em práticas corporais, lúdicas e esportivas, **ênfatizando 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, 2013, p. 31) (grifo nosso).

As atividades do macrocampo esporte e lazer devem ser relacionadas e incorporadas ao cotidiano dos alunos, constituindo-se em práticas corporais lúdicas e esportivas, buscando o resgate da cultura local, voltada para o desenvolvimento integral com atividades que despertem o senso crítico e estimulem a criatividade. No entanto, atividades com ênfase na cultura local não foram detectadas na observação feita ou na fala dos sujeitos entrevistados.

Verificamos nos documentos a variedade das possibilidades para a realização das práticas corporais no macrocampo esporte e lazer, contemplando as atividades apresentadas pelo Coletivo de Autores (2012), como sendo as atividades que compõem a prática pedagógica da Educação Física.

No entanto, é preciso relatar que a dança, a ginástica e as lutas não foram realizadas durante o período de observação.

E durante uma dessas observações das atividades do macrocampo esporte e lazer na escola Laranjeiras I, os alunos jogavam uma partida de futebol, quando um aluno se machucou ao chutar a bola, como jogava descalço, em situação precária, (conforme a Figura 12) seus dedos bateram em uma pedra, ocasionando com isso, a extração da unha. A monitora e a ajudante o conduziram até um banco no espaço em frente a sala da direção, onde lhes foram entregues uma caixa contendo produtos para realizarem o curativo. Após lavarem os pés do aluno, realizaram esse procedimento. A partida de futebol foi retomada e o aluno machucado permaneceu próximo aos colegas, porém assistindo, não pode voltar a jogar.

Os acidentes durante as práticas esportivas são comuns, por isso um olhar atento do professor é fundamental para intervir nesses casos. Verificamos, conforme é registrado na Figura 15, que a monitora e a auxiliar prestaram um atendimento ao aluno, porém, em casos como esse, o aluno deveria ser encaminhado ao posto de saúde para que fosse providenciado a higienização adequada e os procedimentos cabíveis a esse caso.

Figura 14 - O incidente durante a partida de futebol



Fonte: Acervo (BRITO, 2016).

Na comunidade Laranjeiras I, há um local em que outrora funcionava um posto de saúde, com enfermeiras e auxiliares, conforme foi relatado, mas, atualmente, não está em funcionamento.

Essa situação, vivenciada durante a observação, nos remete a pensarmos sobre as múltiplas lutas pelas quais os moradores das comunidades rurais mesmo sendo assentadas, travam diariamente. Essa preocupação foi relatada durante a entrevista com o Professor Alexandre, quando perguntado sobre as dificuldades apresentadas com mais frequência pelos monitores do macrocampo esporte e lazer.

*Assim, eu vou falar o que eu sei, porque o monitor ele relata para o coordenador e essas atividades elas ficam entre coordenador e outras coisas, mas a gente sabe que existe uns problemas de comportamento de indisciplina mas que são corrigidos lá mesmo, acho que uma das maiores dificuldades que aconteceu foi nem tanto na questão do Mais Educação mas nas atividades realmente na educação física, teve uma vez que teve um menino que acho que foram dois dedos que o menino quebrou aqui e até você sair daqui e ir pra cidade, que é distante, que é isso, que é aquilo, **então alguns problemas que podem acontecer é a questão do...infelizmente é a estrutura né?** quebrou dois dedos... e aí a criança tá correndo, ela se machuca e é distante. Então uma das maiores dificuldades mesmo não seria nem tanto a indisciplina, que nós temos um grupo de alunos bem coerente, bem educados, são mais calmos. É, as dificuldades mesmo é essa questão, se acontece algum probleminha, algum acidentezinho, que pode, vai acontecer isso, o atendimento pra essa criança como é feito, ela se deslocar, tem que*

pegar o ônibus. Até o ônibus vai gerar outro problema então, o maior problema que eu vejo assim, de longe, é isso aí. (Professor Alexandre) (grifo nosso).

A preocupação com os acidentes ocorridos durante as práticas esportivas, a distância da escola do posto de saúde na cidade, as condições do transporte para prestar socorro a um aluno são relatadas na fala do Professor Alexandre.

O posto de saúde, que atenderia a comunidade, conforme podemos constatar na Figura 16, está desativado.

Figura 15 - O posto de saúde da comunidade Laranjeiras I



Fonte: Acervo (BRITO, 2016).

Em uma conversa com os professores, fomos informadas que neste posto de saúde eram realizados os atendimentos à comunidade, bem como as vacinas. Uma enfermeira, moradora da comunidade realizava esse trabalho mas, devido a contenção nos custos dos cofres públicos, o posto foi desativado. Cabe, portanto, à comunidade se deslocar até a cidade quando necessita de vacinas ou orientações sobre algum problema de saúde. Ou recorrer a automedicação como presenciamos no acidente na escola.

A fragilidade na parceria entre educação e saúde fica evidenciada neste caso, uma vez o PME almeja dentre outras ações, através de programas de saúde efetivar o

enfrentamento a violência contra crianças e adolescentes conforme verificamos no Decreto Nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 que dispõe sobre o Programa Mais Educação, são apresentados no Art. 3º os objetivos do Programa Mais Educação, e no inciso V apresenta:

Convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral. (BRASIL, 2010).

Além do decreto mencionado, encontramos nos Cadernos Pedagógicos do Programa Mais Educação – em que é apresentado o tema de Promoção da Saúde²⁹, a confirmação de um entendimento da promoção de uma escola que reconheça uma educação comprometida com a saúde do escolar. Uma educação comprometida com diferentes culturas, gênero, diversidade sexual e com características singulares de cada estudante, capaz, assim, de pensar o território de responsabilidade escolar a partir de uma prática educacional integral que promova o Desenvolvimento Sustentável Inclusivo.

A escola, como locus de proteção social, deve propiciar o desenvolvimento integral do escolar e fortalecer seus espaços de participação e responsabilização junto com diferentes atores sociais. A concepção da integralidade na educação e na saúde é um direito das crianças, adolescentes e jovens e deve ser garantido pela escola. À escola não cabe mais o desenvolvimento cognitivo somente, mas acolher e proporcionar reflexões, sensações e práticas que possibilitem aos estudantes viverem com dignidade e usufruírem de todo seu potencial de criação e desenvolvimento do cuidado consigo e com o ambiente. A escola integral aposta na sua capacidade de propor relações educativas saudáveis que estejam comprometidas com a construção da autonomia e do protagonismo juvenil a partir de vivências coletivas nas ações de promoção da saúde. Só, assim, é possível a construção de um espaço coletivo de bem-estar. (BRASIL, 2009, p.15).

Essas reflexões, que promovem e incentivam a saúde, o desenvolvimento integral, além das promovidas pela Secretaria Municipal de Saúde, poderiam também ser promovidas pela escola em parceria com a SMS caso pudesse contar com um profissional da saúde na comunidade.

Sobre as práticas bem sucedidas advindas das atividades realizadas no macrocampo esporte e lazer, relatados pelos entrevistados, a participação em campeonatos de jogos esportivos foi apresentada como uma oportunidade para a integração com os estudantes da

²⁹ Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12337-promocaosaude-pdf&Itemid=30192>.

área urbana e de outras comunidades e suas potencialidades em relação a superação, autoconfiança, enquanto pessoas capazes de ter êxito naquilo que se dedicaram a fazer.

*Olha, eu vou dizer uma coisa assim, o sucesso, só de vir o programa pra cá, da maneira como ele trabalhou os alunos, os alunos tiveram oportunidade de participar de várias competições, pra mim já foi um avanço e um sucesso, por que? Até então essas crianças ela não saía de casa, ficava lá, não tinha outra perspectiva, não tinha outra coisa,, mas com o mais educação a diretora era muito aberta assim era uma pessoa flexível, buscava atrás, então facilitava pra trabalhar, pra mim o sucesso foi exatamente quando o programa veio pra cá porque, e nós trabalhávamos o dia inteiro, era alegria, agora não está acontecendo porque está esperando arrumar a documentação, mas assim, na escola a gente percebia que a criança avançou bastante ela, essa integração das crianças que era tudo longe, um mora lá, outro aqui, eles se juntavam, passavam o dia inteiro, então se conhecem mais, integram mais e convivem mais juntos, pra mim, só isso já foi o sucesso, mais ou menos nessa época nós participamos do campeonato da nossa cidade, e nessa época, **aqui foi campeão no município, ganhamos todas as escolas lá no vôlei, fomos campeão a taça tá ali, de todas as escolas de lá nós derrotamos** , então eles jogavam bem vôlei aqui. (Professor Marcos) (grifo nosso).*

A ideia de igualdade, de que todos os competidores possuem as mesmas oportunidades diante de uma competição esportiva, pressupõe a ideia de igualdade de condições de treinamento, de tempo, de espaço físico, disponibilidade, desconsiderando as desigualdades e a realidade social e econômica das equipes e dos participantes. Porém a realidade não condiz com essa ideia, não se pode afirmar que os estudantes que treinam na área rural têm as mesmas condições de treinamento que os estudantes da área urbana, embora as difíceis condições das estruturas físicas das escolas públicas sejam semelhantes, o desgaste do trajeto da sua casa até a escola, a exposição ao calor excessivo, a falta de um posto médico para um pronto atendimento a que estão sujeitos os estudantes dessa escola, os colocam em uma condição diferente para competir, partindo da ideia de estarem em igualdade de condições.

A competição esportiva, por sua vez, tem como suporte a ideologia da igualdade de oportunidades, ou seja, todos os competidores têm a mesma chance de vitória. Obviamente, esta ideia pressupõe apenas as condições imediatas à competição e não leva em consideração as condições sociais e econômicas dos que nela tomam parte. (BRACHT, 1997, p. 109).

Embora, reconheçamos o caráter motivador que a participação em uma competição promove nos alunos, ponderar e avaliar o “tipo” de competição para participar deve ser considerado.

Acreditamos que a competição é um elemento motivador para a participação nos jogos esportivos que não deve ser menosprezado. No entanto, existe a necessidade, a nosso ver, de determinar, embora seja difícil fazê-lo, os limites entre a desejabilidade e a indesejabilidade da competição, ou ainda o "tipo" de competição. (BRACHT, 1997, p. 109).

A competição desejada é aquela em que seus participantes entendem no seu oponente um outro companheiro e não um inimigo a ser combatido.

Para nós, a competição é desejável na medida em que os competidores encarem seus opositores como companheiros de jogo; torna-se indesejável na proporção em que os competidores percebam seus oponentes como rivais que precisam ser vencidos a todo custo e, mais indesejável ainda, quando transformam estes em inimigos que devem ser odiados. (BRACHT, 1997, p. 109).

Na escola, mesmo havendo o "treinamento" para que disputassem as competições com outras escolas, onde os alunos precisam cumprir as regras do jogo e da competição, o que predominou foi o caráter positivo da participação, no sentido de esporte na escola.

Através da regras e normas presentes nas relações professor e aluno, na escola e nas aulas de Educação Física, onde o esporte é ensinado de forma unicamente sistemática, desprovido da reflexão, diálogo e da problematização contextual histórica, mercadológica, se fazem presente esses valores hierárquicos, autoritários que promovem a submissão humana em detrimento da sua emancipação. Na escola em foco, ainda que não tenham sido observadas as aulas de educação física, o que se pode ver nas atividades esportivas desenvolvidas do macrocampo foi uma perspectiva diferente, sem a conotação de submissão, autoritarismo ou seguimento de regras pelas próprias regras.

Ainda seguindo a análise sobre os benefícios das atividades realizadas no macrocampo esporte e lazer, as respostas da Professora Paula e do Professor Alexandre se assemelham quanto ao aspecto comportamental verificado nos alunos.

A questão mesmo, foi através da atividade do esporte do futebol que nós conseguimos trabalhar com eles a questão da auto estima, do comportamento, da valorização deles enquanto sujeitos e alunos da escola da zona rural que tem uma questão do preconceito, conseguirem participar com outras escolas, então através dessas atividades nós conseguimos trabalhar com eles essa questão da valorização, da capacidade, independente do lugar onde você mora e das condições que você tem, então foi assim usado a questão da motivação e também dentro do pedagógico ne cobrava-se muito essa questão, a participação como um bom aluno um bom

filho então fazia sempre um trabalho interdisciplinar, deu um resultado muito bom.(Professora Paula) (grifo nosso).

A questão do comportamento, a questão do respeito, da tolerância, saber que o outro também tem limitações, que a outra pessoa as vezes é um excelente aluno mas tem dificuldade na prática de algum esporte, então essa questão do respeito do reconhecimento de um pelo outro e saber que um necessita do outro é uma das melhores coisas que o esporte pode favorecer e fornecer as pessoas. (Professor Alexandre) (grifos nossos).

A questão comportamental reflete concepções e práticas historicamente construídas, as quais são influenciadas pelo contexto sócio-político e cultural de um dado período. Conforme relatamos anteriormente, no século XIX, o profissional responsável pelo planejamento e a execução das aulas de Educação Física nas escolas eram os instrutores físicos do exército, que traziam para essas instituições os rígidos métodos militares da disciplina e da hierarquia. Essas concepções e fundamentos utilizados pelos instrutores informam um peculiar tratamento do conhecimento que se constituiu na base da construção da identidade pedagógica da Educação Física escolar. Atendia, conseqüentemente o anseio da sociedade pela concretização do projeto de homem disciplinado, obediente, submisso, profundo respeitador da hierarquia social, adestrado, portador de um bom comportamento. O caráter disciplinante na Educação Física se incumbia de promover pessoas capazes de aceitar a deterioração social como sendo a causadora por esta degradação, sem esboçar nenhuma reação, uma vez que não lhes foi possível a participação em atividades com teor reflexivo.

No Brasil, com a obrigatoriedade da educação física no ensino secundário, disseminou-se durante o governo de Getúlio Vargas (1934-1937) e (1937-1945), o Método do Exercício Francês e conforme relata Betti (1991), consistia em um rigoroso método ginástico que aliava ao adestramento físico, à relevância dada à educação física escolar, bem como a educação moral e cívica e a instrução militar, no ensino secundário durante o governo Vargas, no sentido de atuarem como “elementos integradores e funcionais dentro do currículo” no sentido de inculcar no adolescente dentre outros valores, o patriotismo, o bom comportamento.

Os depoimentos apontam uma aproximação sobre os objetivos das aulas de educação física com os objetivos das aulas na Era Vargas, no que se refere ao aspecto comportamental, o que demonstra que mesmo depois de frutíferas discussões no âmbito da Educação Física essa conotação não foi relegada ao passado.

Outra conotação ao aspecto comportamental é apontada por Bracht (1997), quando diz que a função social da escola ultrapassa a finalidade da promoção de conhecimentos na medida que oportuniza aos alunos valores e normas de comportamento impostos por algumas práticas pedagógicas como o aprendizado do sentimento de inferioridade, de submissão, o respeito pela ordem estabelecida, o aprendizado do “cada um por si”, da competição, inculcando desta forma o individualismo, sem que as pessoas se apercebam disso. Porém, a competição também pode, conforme a ênfase trabalhada pelo professor, incentivar e promover a determinação, confiança, superação.

O papel do professor excede o de detentor e meramente transmissor do conhecimento, ele passa a nortear toda a ação educacional, e em sua aula, o aluno nessa concepção, deve a sua obediência.

O esporte se embaraça com a história e realizações de cada contexto histórico, revela contradições vividas na prática social de cada sociedade, sendo relevante pontuar que vivemos em um contexto onde o capital coloca-se como elemento chave na busca contínua pelos resultados de bom desempenho, eficiência e alta competitividade. Nesse sentido, tal como nas competições cotidianas, constituintes do sistema econômico predominante, a competição esportiva valoriza, sobretudo, a concorrência, seleção, especialização e busca pela superação, independentemente das estratégias usadas e suas consequências. Fechamento da história do esporte.

Neste ponto, ressaltamos a Educação Física com caráter de emancipação humana, através de práticas corporais conscientes, ultrapassando o conceito de atividade física somente para o alto rendimento, padronização dos corpos eficientes e fortes, conceitos eugênicos e higiênicos, de caráter tecnicista, submissa as convenções internacionais. Essa proposta, que considera a emancipação humana na Educação Física contempla as propostas de educação integral apresentadas no Programa Mais Educação na medida em que almeja promover as potencialidades humanas. Promovendo uma educação humanizadora e não excludente e dialógica para a emancipação e autonomia da pessoa, a conscientização da sua condição de interdependência adquirida através da interação com o outro em suas relações dentro e fora da escola.

Ao tratarmos dessa análise, pretendemos com ela, oferecer novas possibilidades para as práticas educativas da Educação Física no macrocampo esporte e lazer. As propostas abarcadas pela abordagem Crítico-superadora está centrada em um processo ensino-

aprendizagem onde o aluno possa receber uma educação de forma integral, em que pese o desenvolvimento de suas potencialidades: afetivas, cognitivas, motoras e sociais.

Neste capítulo, procuramos apresentar as práticas educativas da Educação Física inseridas no macrocampo esporte e lazer do Programa Mais Educação, realizadas em uma escola do campo, que, mesmo enfrentando dificuldades quanto aos espaços físicos e com as características singulares a uma escola no campo, a sua maneira, em diálogo com a comunidade, vem desenvolvendo as atividades do Programa Mais Educação. Apresentamos também, uma possível proposta de atividades educativas, pautadas nos pressupostos epistemológicos da abordagem pedagógica Crítico-Superadora, da Educação Física, para embasar as atividades do macrocampo esporte e lazer pois acreditamos que essa abordagem quando compreendida pelos atores envolvidos no Programa Mais Educação pode ir ao encontro das propostas de educação integral do Programa Mais Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, ao debruçarmos sobre as práticas educativas da Educação Física no macrocampo esporte e lazer em uma escola do campo no município de Cáceres-MT, tivemos como objetivo inicial compreender como as práticas educativas nesse contexto podem contribuir com as propostas de educação integral especificamente no macrocampo esporte e lazer.

Com as leituras, os relatos nas entrevistas e a observação procuramos compreender a percepção dos sujeitos sobre as propostas do Programa Mais Educação, a Educação Integral, as práticas da Educação Física relacionadas com as práticas educativas realizadas nas oficinas do macrocampo esporte e lazer. Recorrendo à descrição e à interpretação, buscamos um sentido mais amplo para os dados analisados, realizando uma escrita que articula os conhecimentos disponíveis, provenientes de fundamentação teórica, a análise de documentos orientativos do Programa, os relatos da observação e dos sujeitos.

Em busca desse objetivo fui lançada a um imenso panorama constituído de aspectos contraditórios. Ao aproximarmos do contexto da pesquisa deparamos com “o deslocar” dos moradores do assentamento, da cidade até o campo, me mostrando corpos que resistem, firmes nos afazeres da lida diária, apesar das dificuldades.

Nos dias em que estive no assentamento, pude conviver com seus moradores, participar das obrigações diárias com a horta, observei o trato com o gado, percebemos que a escola tinha um papel significativo para a comunidade, nela, além de ser o local das aulas, era o lugar dos encontros com amigos, dos ensaios para a dança na festa junina, a partida de futebol depois da aula, do Mais Educação. Alguns alunos nos perguntavam sobre o motivo da minha presença ali, ao que respondia que estava pesquisando o Programa Mais Educação, sinalizavam saber do que se tratava. Entendemos que a escola tinha uma relação próxima com a comunidade, ela participava na escolha dos macrocampos do Programa Mais Educação, ajudava a reformar os espaços disponíveis para a realização das atividades, construía novos espaços, conhecia e acompanhava as atividades realizadas nos macrocampos pelos monitores.

Ao adentrar no espaço escolar, deparamos com uma escola no campo, organizada, ativa, crítica, atuante, presenciamos o empenho da direção para o retorno das atividades do

Programa Mais Educação junto a Secretaria Municipal de Educação no ano de 2016 e entendemos que, durante as entrevistas para a pesquisa, os participantes viram uma oportunidade para expor as necessidades da comunidade; quanto à estrutura da escola, à falta de profissionais da saúde no posto da comunidade e como isso prejudicava nos acidentes ocorridos na escola, a necessidade de um acompanhamento sistemático por parte da Secretaria Municipal de Educação para com o Programa Mais Educação. Por outro lado, também relataram o reconhecimento a um Programa que resgatava o lúdico na vida escolar do aluno, o momento de ser criança, promovia a autoestima, a cooperação, a disciplina e o desenvolvimento.

Na tentativa de sintetizar os resultados das análises que fizemos durante a pesquisa, apresentamos algumas considerações organizadas em torno de três temáticas; sobre as concepções e práticas de educação física, sobre a educação integral e sobre a especificidade do Mais Educação em uma escola do campo.

Em se tratando da educação física e sua relação com o macro campo esporte e lazer, foi possível perceber nas falas dos entrevistados vestígios das influências de uma abordagem tecnicista, fortemente inserida no contexto escolar no século XIX, que dentre tantas aspirações, primava pela disciplina nos ambientes escolares. Nas falas dos entrevistados foi evidenciado o caráter disciplinador das atividades realizadas no macrocampo esporte e lazer. Constatar esse fenômeno, nos fizeram refletir que, embora tenham ocorrido avanços na área da Educação Física quanto à compreensão de uma educação que potencialize todas as dimensões do ser humano, por meio das abordagens humanistas, desenvolvimentistas e críticas, ainda verificamos no espaço escolar as ideias da abordagem tecnicista.

A abordagem crítico-superadora se apresenta na atualidade como uma proposta de práticas corporais que busquem a conscientização, a potencialização das dimensões do ser humano, promovendo pessoas atuantes, críticas e conscientes, buscando ultrapassar a visão das práticas de Educação Física como sendo uma prática corporal que almeja apenas a disciplina, a competição e o rendimento físico. No entanto, essa concepção e as possíveis práticas dela decorrentes não foram mencionadas pelos entrevistados.

Sobre os conteúdos da Educação Física, os entrevistados demonstraram reconhecer outras práticas corporais além do esporte (jogo de futebol, realizado durante a observação), tais como: a dança, os jogos e as brincadeiras, mas que ainda existe a predominância da escolha do futebol pelos alunos. Quanto a outras atividades componentes do macrocampo,

durante a observação constatamos apenas os alunos brincando com brinquedos de encaixe de plástico, o que nos chamou a atenção, uma vez que o Programa Mais Educação apresenta a proposta de promover, no macrocampo esporte e lazer, atividades baseadas em práticas corporais, lúdicas e esportivas, enfatizando o resgate da cultura local, bem como o fortalecimento da diversidade cultural. As vivências oportunizadas nas oficinas do macrocampo esporte e lazer devem ser voltadas para o desenvolvimento integral do estudante, atribuindo significado às práticas desenvolvidas com criticidade e criatividade. O acesso a práticas esportivas e lúdicas por meio de ações planejadas e inclusivas visa incorporá-las ao modo de vida cotidiano. Evidenciamos como uma fragilidade, a ausência das práticas corporais e lúdicas que recorressem também a outros elementos, incentivando a imaginação nas brincadeiras ou valorizando a cultura local. Ao brincarem, as crianças se relacionam com o mundo, brincando também com objetos da natureza, por exemplo, essa atividade ganharia maior sentido, visto que esses elementos fazem parte do seu cotidiano, da sua vivência.

A valorização e a promoção de práticas corporais que resgatem a cultura ajuda a compreender a lógica dos conteúdos de Educação Física de forma menos determinista e menos estruturada a partir de padrões conscientes e objetivos. Permite compreender a dinâmica escolar da Educação Física como prática cultural que ressignifica e revaloriza os conteúdos tradicionais da área, considerando e valorizando as especificidades e características próprias de cada grupo, neste caso, de uma comunidade do campo. A observação nos levou a questionar o planejamento e a intencionalidade das atividades propostas e observadas; ainda que o período de observação tenha sido curto e não se possa generalizar, há indícios de que não há aproximação com a concepção de práticas corporais expressa anteriormente e que nos parece propícia ao macrocampo esporte e lazer.

Os alunos demonstraram interesse e prazer em participar das atividades, são comunicativos, interagem uns com os outros, criam os brinquedos. Não presenciamos e nem houve relatos de brigas, de recusa por parte dos alunos para a participação nas oficinas. O que nos fez arriscar uma hipótese; se houvesse um acompanhamento sistemático da coordenação do Programa Mais Educação no município para uma orientação quanto as práticas educativas, suas propostas, as opções de trabalho, apresentar as experiências de outras localidades, talvez, veríamos uma variedade nas práticas corporais e a compreensão da proposta da educação integral enquanto educação que promove a emancipação humana.

Alguns valores promovidos pelas atividades do macrocampo esporte e lazer, relevantes para uma sociedade cidadã, a qual se almeja o Programa Mais Educação, foram relatados pelos entrevistados, entre eles, a cooperação, a auto estima, a solidariedade.

No que diz respeito à compreensão sobre a educação integral, com base nos dizeres dos entrevistados, podemos afirmar que estava relacionada a dois aspectos; um entendimento de tempo de permanência dos alunos na escola, o que difere dos conceitos de educação integral proposto no Programa Mais Educação, bem como o conceito que entendemos e defendemos neste trabalho: uma educação que possibilita ao aluno a refletir, questionar, contextualizar, se permitir ousar para conseguir o pleno desenvolvimento humano. E o outro aspecto está relacionado à Educação Integral como promotora do aumento do índice de aprendizagem, sendo realizada desde o momento em que aluno entra no espaço escolar até o momento de ir embora.

Podemos considerar, neste caso, a estreita relação entre a comunidade e a escola, a participação dos pais colaborando e participando da escolha dos macrocampos, nas reformas estruturais, como uma oportunidade, um campo propício às discussões do que seria a educação integral e a possibilidade latente nessa escola do campo observada.

As práticas educativas realizadas no macrocampo esporte e lazer em função do objetivo de uma educação integral, em suas atividades corporais, podem promover a formação omnilateral, essa formação do homem consciente dos problemas atuais, da sua realidade, do mundo, possibilitando construir críticas e criativas análises, o que possibilita, diante de uma visão totalizante dos fatos isolados, tomar decisões coerentes com um projeto em que se pretende a humanização e a emancipação humana. Mas essa compreensão não foi evidenciada pelos sujeitos e nem observada, pois os entrevistados compreendem as práticas educativas realizadas no macrocampo esporte e lazer mais voltados para o esporte, como uma oportunidade de treinamento para as competições municipais e também como atividades que incentivam ao bom comportamento. Além desses resultados da análise dos relatos, observamos a ausência de atividades que valorizem a cultura local.

Quanto ao terceiro aspecto, a escola em foco nesta pesquisa é uma escola do campo, localizada em área conquistada por meio de luta pela terra e cuja existência é uma vitória, pois representa a presença do poder público no local. Os documentos escolares analisados evidenciaram a história de luta por uma escola do campo, ou seja, por uma escola com características próprias vinculada à constituição da identidade dos povos do campo. No

entanto, verificamos tensões em apresentar nas atividades educativas do macrocampo esporte e lazer atividades que valorizem a cultura, a identidade do povo e da gente do campo, as raízes do campo, assimilando a herança de luta pela terra, por direitos, pela educação que supere o estigma de cultura do campo como uma cultura arcaica, uma vez que o movimento social do campo se apresenta dinâmico.

A participação da comunidade na organização dos espaços para a realização do Programa evidenciava seu compromisso com a escola, verificamos nessa estreita relação a possibilidade para a escola de ampliar as discussões sobre a educação integral junto a comunidade, pois, pelo que os dados indicam, há que se colocar em pauta uma discussão mais aprofundada sobre a intencionalidade da educação integral vinculada à especificidade da educação do campo, a fim de que os resultados se aprimorem no sentido da valorização dessa educação em suas especificidades.

O fato de o Programa Mais Educação estar fundamentado em conceituados autores não garante que na prática seja inteiramente desenvolvido tal como pensado por seus idealizadores. Tal situação pode ser explicada por inúmeros fatores, e apresentadas como limitadores, dentre eles a fragilidade nas ações conjuntas da União, Estados, Distrito Federal, Municípios, famílias e comunidade para assegurar o direito e a qualidade na educação - Compreende-se que, com sua inserção nos diferentes territórios culturais de que o país é composto, e por ser uma política ainda em construção, aberta, mutável, outras concepções venham acoplar-se à sua proposta, dando-lhe novas configurações e direções. Além disso, o Programa Mais Educação depende do compromisso político firmado entre a esfera federal, estadual e municipal; da parceria com a comunidade, e inclusive, em alguns lugares, da participação de empresas, instituições de ensino superior, clubes de serviço, associações, instituições militares, ONGs, famílias, voluntários e das secretarias de: saúde, lazer e cultura, educação, infraestrutura dentre outras. Além disso, precisa da compreensão, envolvimento e comprometimento da comunidade escolar na efetivação de sua organização, planejamento e execução.

Pensar na elaboração de uma proposta de Educação Integral como política pública das escolas brasileiras passa pelo entendimento de que o processo educativo não se restringe ao espaço físico, ao tempo escolar e aos saberes sistematizados. É importante valorizar os saberes contextualizados, aqueles da vida do estudante, no caso desta pesquisa, saberes conectados à cultura do campo.

Romper as balizas político-pedagógico que limitam o processo educacional constitui a proposta do PME que ao assumir o compromisso de induzir a jornada escolar ampliada como proposta de Educação Integral, reafirma a importância que assumem a família e a sociedade no dever de garantir a educação.

Em 10 de outubro de 2016 é apresentada a Portaria 1.144, que institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental apresenta dentre as justificativas, duas questões, diretamente ligadas ao desempenho escolar: - Que vinte e quatro por cento das escolas do ensino fundamental, anos iniciais, não alcançaram as metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB em 2015; - Que o Brasil não alcançou as metas estabelecidas pelo IDEB em 2015.

Para alcançar a melhoria na aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, a ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes fica instituído no Programa Novo Mais Educação cuja a finalidade é contribuir para a alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico, a redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar; a melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais; e a ampliação do período de permanência dos alunos na escola.

Nesta proposta, cabe a escola, além de possibilitar atividades que promovam o desempenho em língua portuguesa e matemática, articular junto à comunidade local a oferta de espaços para a realização das atividades complementares para obtenção de êxito para com os objetivos do Programa.

Podemos então, a partir da compreensão das propostas apresentadas na Portaria 1.144, entender que o Programa Novo Mais Educação, trata da ampliação da permanência das crianças e adolescentes nas escolas com a ênfase no alcance da melhora do desempenho escolar, em detrimento da educação integral e as potencialidades humanas dos sujeitos.

Além das contradições apontadas, os estudos realizados durante esta pesquisa mostraram que na Educação Física podemos encontrar nos pressupostos teóricos da abordagem crítico-superadora uma possibilidade de vislumbrarmos práticas educativas no macrocampo esporte e lazer que dialogam com as propostas de educação integral do Programa Mais Educação.

Contudo, definimos este trabalho como uma síntese provisória da realidade investigada que se modifica constantemente dado o caráter histórico de seu objeto de análise. Afirmo também que depois da pesquisa as questões relacionadas à Educação do Campo, Educação Física, Programa Mais Educação e a Escola Laranjeiras I não tem mais o mesmo significado, pois, depois das leituras e a pequena convivência com os moradores da comunidade e os entrevistados, essas questões passam a ter outros sentidos. A escola passa a representar fonte de conhecimento, gratidão, afeto, lugar de conversas e descobertas que nos oportunizou enxergar situações que jamais teria entendido se não tivessem me autorizado a essa investigação.

REFERÊNCIAS

ARELARO, Lisete R. G. **Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política?** In: Educ. Soc, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 899-919, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 10/12/2015.

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRACHT, Valter. **Educação Física: a busca da autonomia pedagógica**. Rev. da Educação Física. UEM, Maringá, v. 1, n. 1, p. 12-18. 1989.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1997.

BRASIL. Cadernos SECAD 2. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: 2007. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf> >. Acesso em 21/07/2015.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. 292p.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. **Dispõe sobre o Programa Mais Educação**. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 2ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. SECADI. **Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação do Campo. PRONACAMPO**. Brasília, 2013. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 17 mar. 2017.

BRASIL. **Série Cadernos Pedagógicos – Promoção da Saúde**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12337-promocaosaude-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 20 fev.2017.

BRASIL. **Série Mais Educação – Caderno Territórios Educativos para Educação Integral**. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/04/territorioseducativos.pdf>>. Acesso em 11 nov. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://gestaoescolar.org.br/pdf/mec-manual-operacional-educacao-integral-2013.pdf>>. Acesso em 16 nov. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Série Mais Educação - Rede de Saberes Mais Educação**. Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral, 1ª ed. Brasília, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Ministério do Esporte. **Programa Mais Educação Macrocampo – Esporte e Lazer**. Sobre o esporte e o Lazer. Brasília, *s.a.* Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8216-esporte-e-lazer-final-versao-preliminar-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação/SEB. **Passo a passo mais educação**, 2013. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria normativa interministerial nº 17, de abril de 2007**.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.114, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file>>. Acesso em 18 mar. 2017.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. 2010. Disponível em:<<http://ibge.gov.br/cidadesat/painel/historico.php?lang=&codmun=510250&search=mato-grosso|caceres|infograficos:-historico>>. Acesso em: 17 mar. 2016.

BRASIL, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *In.* BRAZ, A. M. **Mapa de localização da área de estudo**. Cáceres, 2016.

BRASIL, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *In.* BRAZ, A. M. **Mapa de Localização da Escola e/ou entorno**. Cáceres, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Módulo 10: Teorias do espaço educativo**. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Documento Orientador.** Brasília, Janeiro de 2013. Disponível em: <<http://pronacampo.mec.gov.br/10-destaque/2-o-pronacampo>>. Acesso em: 28 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura; UNICEF; CIDADE ESCOLA APRENDIZ. Bairro-escola: passo a passo. Brasil: MEC, 2007. Disponível em: <www.unicef.org/brazil/pt/bairro_escola.pdf>. Acesso em 20 jul. 2016.

BETTI, Mauro. **Educação Física e Sociedade.** São Paulo: Movimento, 1991.

CARVALHO, Levindo Diniz. **Educação (em tempo) Integral na infância:** ser aluno e ser criança em um território de vulnerabilidade. Belo Horizonte. Universidade Federal de Minas Gerais. 201p. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

CARVALHO, Levindo Diniz. Infância, brincadeira e cultura. In: **ANAIS da 31ª reunião anual da ANPED, Caxambu, Minas Gerais, 2008.** Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT07-4926--Int.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

CARVALHO, N. O. **Hidrossedimentologia.** Rio de Janeiro: CPMR, 1994.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil:** A história que não se conta. Campinas, SP: Papirus, 2013.

CASTELLANI FILHO, Lino. **A Educação Física no Sistema Educacional Brasileiro:** percurso, paradoxos e perspectivas. (Tese apresentada à Universidade Estadual de Campinas) Campinas, 1999.

CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, Lúgia Martha Coimbra da Costa. **Educação brasileira e(m) tempo integral.** Petrópolis: Vozes, 2002.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA Marilda de Oliveira. **Concepções de gestão nos programas do Instituto Ayrton Senna no contexto de alterações no papel do Estado e da sociedade civil.** Porto Alegre. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 353 p. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

DAOLIO, Jocimar. **“As contradições do futebol brasileiro”.** In: Carrano, Paulo C. R. (org). **Futebol: paixão e política.** Rio de Janeiro, DP&A.

DAOLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DAOLIO, Jocimar (org.). **Futebol, cultura e sociedade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

DARIDO, Suraya Cristina. **Para ensinar educação física: Possibilidades de intervenção na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA**.

DINIZ, Célia Regina; SILVA, Iolanda Barbosa. **Metodologia científica**. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN – EDUEP, 2008.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisa qualitativas**. Curitiba, Educar, n. 24, p 213-225, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. “Primeira Conferência Nacional ‘Por uma educação básica do campo’: texto preparatório”. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2011.

FERNANDES, Paula Arruda; PESSÔA, Vera Lúcia Salazar. **O cerrado e suas atividades impactantes: uma leitura sobre o garimpo, a mineração e a agricultura mecanizada**. Observatorium: Revista Eletrônica de Geografia, v.3, n.7, out. 2011. p. 19-37. Disponível em: <<http://www.observatorium.ig.ufu.br/pdfs/3edicao/n7/2.pdf>>. Acesso em 19 out. 2016.

FREIRE, João Batista. **Pedagogia do futebol**. Campinas, SP: autores associados, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. São Paulo, Cortez, 2001.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas Técnicas para o Trabalho Científico: Explicação das Normas da ABNT**. Porto Alegre: [s.n.], 2011.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**. Um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2012.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GARNICA, A. V. M. **Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia.** Interface- Cominc, Saúde e Educ. UNESP, SP. ago., 1986.

GERHARDT, Tatiana Engel.; SILVEIRA, Denise Tolfo. (orgs.). **Métodos de pesquisa.** Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em:< <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

GEIST, V. e WEICHERT, W. Soziales lernen im Sportunterricht. SPORTUNTERRICHT, 30(5), Mai, 1981.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. **Educação e desenvolvimento integral:** articulando saberes na escola e além da escola. Em Aberto, Brasília, INEP, v.22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009. Disponível em: < <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/243>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

IKEDA, S. K. C. Projeto: **Recuperação das nascentes e fragmentos de mata ciliar do córrego do Assentamento Laranjeiras I e mobilização para conservação dos recursos hídricos no Pantanal Mato-grossense.** Projeto Laranjeiras n. Convênio 07801/2011-MMA (Ministério do Meio Ambiente), Cáceres, MT, Relatório I, set. 2012.

JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da Silva; NETTO, Mário Borges. **Por uma Educação do Campo:** percursos históricos e possibilidades. Entrelaçando. In Revista Eletrônica de Culturas e Educação. Caderno temático: Cultura e Educação do Campo. N.3, p. 45-60, Ano 2 (Nov/2011). Disponível em: < [file:///D:/Downloads/POR%20UMA%20EDUCAO%20DO%20CAMPO%20-%20percursos%20historicos%20e%20possibilidades%20_%20Astrogildo%20F.%20da%20Silva%20Jnior%20e%20Mrio%20Borg%20\(2\).pdf](file:///D:/Downloads/POR%20UMA%20EDUCAO%20DO%20CAMPO%20-%20percursos%20historicos%20e%20possibilidades%20_%20Astrogildo%20F.%20da%20Silva%20Jnior%20e%20Mrio%20Borg%20(2).pdf)>. Acesso em: 02 jan. 2017.

KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da Pesquisa:** guia prático. Itabuna, BA: Via Litterarum, 2010.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva.** Um guia para pesquisa de campo. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceio, AL: Edefal, 2013.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo.** Brasília: Editora Universidade de Brasília. 1999.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo: Editora Atlas, 2003.

LANDAU, G. e DIETRICH, K. Soziales Lernen und Lehren. SPORTPADAGOGIK, 3(1) :8-15, 1979.

LEÃO, Danúbia da Silva. **O Programa de Educação Ambiental e Agricultura Familiar (PEAAF) no assentamento Laranjeiras I, em região de nascentes do pantanal – Cáceres – MT.** Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais). Universidade do Estado de Mato Grosso. Mato Grosso, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna.** São Paulo: Cortez, 1996.

MANIFESTO dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959). Coleção Educadores. MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

MANUAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA OBTENÇÃO DE APOIO FINANCEIRO ATRAVÉS DO PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA – PDDE, NO EXERCÍCIO DE 2009, 2009.

MARTINS, Fernando José. (org). **Educação do campo e formação continuada de professores:** uma experiência coletiva. Campo Mourão: FECILCAM, 2008.

MELLO, Rosângela. **A necessidade histórica da Educação Física na escola:** os impasses atuais. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

MERRIAM, S.B. **The case study research in education.** San Francisco: Jossey-Bass. 1988.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo e pesquisa:** questões para reflexões. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário. 2006.

MOLL, Jaqueline, et al. **Caminhos da educação integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

OLIVEIRA, V.M. **O que é Educação Física.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

PAESE, Mylene Wirgues. **Educação no campo:** discriminação e resistência. Brasília: Líber livro Editora, 2006.

PARLEBAS, P. **Esporte e Jogos.** BOLETIM DA FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA. Brasília, 1980.

PERIPOLLI, Odimar João. **Expansão do capitalismo na Amazônia Norte Mato-Grossense: a mercantilização da terra e da escola.** Porto Alegre. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 267 p. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

PIAIA, Ivane Inês. **Geografia de Mato Grosso**. Cuiabá: EdUNIC, 1999.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – Município de Cáceres, 2015-2025. Disponível em: < <http://www.seduc.mt.gov.br/Documents/PME/Caceres%20-%20PME.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Escola Municipal Laranjeiras I. Secretaria Municipal de Educação de Cáceres-MT. 2015.

Programa criado para elevar nível da educação é executado em um curral em Cáceres. Jornal Oeste, Cáceres, 18 mai. 2014. Notícias Educação. Disponível em: < http://www.jornaloeste.com.br/noticias/exibir.asp?id=30928¬icia=programa_criado_para_elevar_nivel_da_educacao_e_executado_em_um_curral_em_caceres_>. Acesso em: 23 ago. 2014.

PORTAL IDEB. O que é o IDEB. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

RODRIGUES, Marilda Merêcia. **Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana**. Florianópolis. Universidade Federal de Santa Catarina. 182 p. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora. 1956.

SEVERINO, Antonio Joaguim. **A pesquisa em educação: a abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador**. In Revista de Educação da Univali. Contra Pontos - Ano 1 - nº 1- Itajaí, jan/jun de 2001. Disponível em: < <http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/14>>. Acessado em: 30 jul. 2015.

SILVA, Ana Márcia. **O corpo do mundo: Reflexões acerca da expectativa de corpo na Modernidade**. Florianópolis. 237 p. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. **Educação Infantil do Campo**. 1ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

SILVA, Nayhara Mirelli Moraes da. **Educação e Voluntariado no Programa Mais Educação**. Cáceres: Unemat, 2014. (Monografia de Licenciatura em Pedagogia). 76p.

SILVA, Rosimeire Vilarinho da Silva. **Uso e ocupação da margem esquerda do Rio Paraguai e a percepção ambiental de usuários do município de Cáceres, Mato Grosso**. Cáceres. Universidade do Estado de Mato Grosso. 109 p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais da Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres, 2011

SILVA, Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da. A proposta de alfabetização dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). In: CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p.177.

SINGER, Helena. **Territórios Educativos**. Experiências em Diálogo com o Bairro-Escola. São Paulo: Moderna. 2015.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. Campinas,SP: Autores associados, 2012.

SOARES, Carmen Lúcia. **Notas sobre a educação do corpo**. Educar, Curitiba, n. 16, p. 43-60. 2000. Editora da UFPR.

SOUZA, Dinairan Dantas. **Programa Mais Educação em uma escola municipal em Cáceres/MT: Sujeitos, Espaços e Tempos**. Cáceres. Universidade do Estado de Mato Grosso. 112 p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres, 2015.

SPENCER, Herbert. **Educação Intellectual, moral e physica**. Rio de Janeiro: Laemmert & C., 1901.

TANI, Go; MANOEL, Edison de Jesus; KOKUBUN, Eduardo; PROENÇA, Jose Elias de. **Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/EdUSP, 1988.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. Rio de Janeiro: URFJ, 2007.

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

VIALICH, Andrea Leal. **O Programa Mais Educação em São José dos Pinhais: Possibilidades para o esporte?** Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba 2012.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: Planejamento e método**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE I
ROTEIRO DE ENTREVISTA

Roteiro de entrevista com o(a) diretor(a) e o(a) coordenador(a) do Programa Mais Educação da escola nos anos de 2012 a 2015, o(a) diretor(a), o(a) coordenador (a) do Programa Mais Educação, o(a) monitor(a) do macrocampo esporte e lazer e o(a) professor(a) de Educação Física na escola.

Informações pessoais e profissionais:

(Opcional)

Nome:

Idade:

Naturalidade:

Nível de escolaridade:

() Possui Graduação em: _____ ano de conclusão: _____

() Possui Especialização em: _____ ano de conclusão _____

() Possui Mestrado em: _____ ano de conclusão _____

() Possui Doutorado em: _____ ano de conclusão _____

Onde mora? _____ Como vem para a escola? _____

Parte I – O Programa Mais Educação

1. Há quanto tempo (semestres ou anos) você atua como: coordenadora(a), diretor(a), monitor(a) do Programa Mais Educação, professor(a) de Educação Física nesta escola?
2. Como você conheceu o Programa Mais Educação?
3. O que você sabe sobre os macrocampos? Que macrocampos foram escolhidos para o trabalho nesta escola?
4. Você leu os orientativos do Programa Mais Educação? () sim () não

Com base em que você orienta a organização das oficinas nos diferentes macrocampos?

5. Na escola houve estudos sobre os orientativos do Programa Mais Educação? () sim () não Se sim, como aconteceram? Como foram decididos os macrocampos?

6. O que pensa sobre o Programa Mais Educação?

Parte II – O macrocampo Esporte e Lazer

7. O que você entende sobre o macrocampo Esporte e Lazer?

8. O que é realizado no macrocampo Esporte e Lazer?

9. Como são desenvolvidas as atividades do macrocampo Esporte e Lazer?

10. Quando são realizadas as atividades do macrocampo Esporte e Lazer?

11. Em quais espaços são realizadas as atividades do macrocampo Esporte e Lazer?

12. Quem pode participar das atividades propostas no macrocampo Esporte e Lazer? Por que?

13. Na sua avaliação quais os sucessos/ práticas bem sucedidas?

14. Como você percebe as atividades realizadas nas oficinas do macrocampo Esporte e Lazer na escola?

15. Você percebe alguma semelhança entre as atividades realizadas no macrocampo Esporte e Lazer e as atividades propostas nas aulas de Educação Física?

Parte III – A Educação Integral

16. Para você, em que consiste a educação integral?

17. Como as atividades propostas no macrocampo Esporte e Lazer podem ir de encontro as propostas de educação integral do PME?

18. Para você, qual é o objetivo das atividades realizadas no macrocampo Esporte e Lazer na escola?

19. Quais as dificuldades apresentadas com mais frequência pelos monitores do macrocampo Esporte e Lazer da escola? Como vocês costumam superar essas dificuldades?

20. Nesta escola é realizado alguma reunião entre o/a coordenador/coordenadora do Programa Mais Educação com os monitores? Se sim, o que é tratado nas reuniões?

Encaminhamento Final

Há alguma outra informação sobre as práticas educativas realizadas no macrocampo Esporte e Lazer do Programa Mais Educação que gostaria de mencionar?

APÊNDICE II
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao(a) diretor(a) e o(a) coordenador(a) do Programa Mais Educação da escola nos anos de 2012 a 2015, o(a) diretor(a), o(a) coordenador (a) do Programa Mais Educação, o(a) monitor(a) do macrocampo esporte e lazer e o(a) professor(a) de Educação Física na escola.

ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, em que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra do pesquisador responsável.

Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Unemat pelo telefone: (65) 3221-0067.

Informações sobre a pesquisa

Título do projeto: As práticas educativas da educação física no Programa Mais Educação em uma escola do campo no município de Cáceres-MT.

Responsável pela pesquisa: Orientadora: Heloisa Salles Gentil

Orientanda: Luana Elky Brito

Endereço e telefone para contato: Rua: 06 de outubro, 905, casa, Cáceres-MT, cep: 78200-000. Tel.: (65) -9901-1566

Equipe de pesquisa: Luana Elky Brito (mestranda) e Dra. Heloisa Salles Gentil (Orientadora).

Descrição da pesquisa

A pesquisa será desenvolvida numa perspectiva qualitativa, tendo como objetivo: *analisar como são realizadas as práticas educativas nas oficinas do macrocampo Esporte e*

Lazer que compõem o Programa Mais Educação em uma escola do campo e sua relação com a proposta de educação integral.

Como questões norteadoras temos: como o(a) diretor(a) está compreendendo as práticas educativas realizadas no macrocampo Esporte e Lazer do Programa Mais Educação? As práticas educativas realizadas no macrocampo Esporte e Lazer vão de encontro as propostas de educação integral apresentada no Programa Mais Educação?

Iniciaremos a pesquisa pelas leituras sobre as múltiplas concepções de Esporte e Lazer, Educação Integral, Educação Física, Escola do Campo, Práticas Educativas, recorrendo aos livros, periódicos, dissertações e teses a fim de estabelecer um diálogo com a prática definindo caminhos para a interpretação dos dados coletados durante o rumo da pesquisa. Para a coleta dos dados de campo, realizaremos a análise de documentos, nos livros de registros da escola, nas portarias e na normatização do Programa Mais Educação nas escolas do campo no município de Cáceres-MT. Posteriormente realizaremos a observação in loco na escola para observarmos a prática pedagógica utilizada pelo(a) professor(a) com o propósito de ter um contato com a realidade a ser investigada, compreender como acontece o processo das práticas educativas nessas aulas e também, para perceber a coerência entre as propostas para o macrocampo de esporte e lazer contidas nos documentos orientativos do Programa Mais Educação e a prática, a fim de facilitar o procedimento da análise dos resultados. Na sequência, aplicaremos um questionário a seis sujeitos: ao(a) diretor(a) e o(a) coordenador(a) do Programa Mais Educação da escola nos anos de 2012 a 2015, o(a) diretor(a), o(a) coordenador (a) do Programa Mais Educação, o(a) monitor(a) do macrocampo esporte e lazer e o(a) professor(a) de Educação Física na escola. No processo de análise dos dados de campo trabalharemos com classes e categorias. Nosso trabalho está embasado no modelo de abordagem crítico-dialético, onde a pesquisa é vista como uma prática social que analisa as determinações econômicas, sociais e políticas do objeto analisado. Os dados serão organizados a partir da aproximação ou distanciamento das respostas dos entrevistados às questões e serão interpretados à luz dos referenciais teóricos.

Riscos da pesquisa

Em virtude das temáticas que serão discutidas em torno das Práticas Educativas apresentadas nas atividades do macrocampo Esporte e Lazer no Programa Mais Educação poderá haver algum tipo de discordância por parte dos sujeitos pesquisados, ou divergências

de pensamentos, o que é próprio do trabalho acadêmico. No entanto, caso isso ocorra, cada sujeito respondente terá toda a liberdade de contra argumentar em favor da defesa de seus pensamentos ou ideias, bem como solicitar a retirada dos dados do relatório de pesquisa, ou até mesmo, se desvincular da pesquisa em andamento.

Apesar desses riscos, no geral, a pesquisa não causará danos físicos, psicológicos, morais, intelectuais, sociais e culturais aos sujeitos envolvidos, tendo em vista que a identidade dos sujeitos será preservada, pois não haverá qualquer identificação dos pesquisados nos instrumentos de coleta de dados, nem no trabalho de dissertação e quando necessário empregar-se-á de pseudônimos.

Ao término da pesquisa os dados serão arquivados, podendo ser utilizados apenas em pesquisas de caráter científico.

Contaremos, ainda, com a possibilidade da negativa dos sujeitos selecionados quanto a sua participação nesta pesquisa.

Benefícios da pesquisa

Os resultados da pesquisa serão de caráter público, dessa forma os sujeitos, instituições envolvidas e sociedade em geral poderão apropriar-se dos resultados da pesquisa, rediscuti-los, propor novas reflexões e a sua efetiva contribuição para as práticas educativas que ocorrem na escola pesquisada. O benefício será social na medida em que os resultados puderem contribuir com a realização do PME nas escolas e benefícios de cunho educacional na medida em que apontaremos o conjunto de informações acerca das práticas pedagógicas dos professores no contexto de uma escola do campo de Cáceres-MT, podendo realimentar as discussões e apresentar possíveis propostas para a atuação profissional do ponto de vista educacional.

Cáceres-MT

Nome: _____

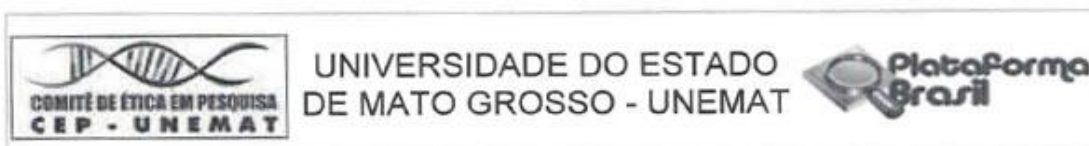
Endereço: _____

RG/ou CPF _____

Assinatura do sujeito ou responsável: _____

Responsável pela Pesquisa: _____

ANEXO I
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM UMA ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CÁCERES-MT

Pesquisador: Luana

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 53983915.7.0000.5166

Instituição Proponente: Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.726.838

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um Projeto de Pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso. O título do projeto é: "As práticas educativas da Educação Física no Programa Mais Educação em uma escola do campo no município de Cáceres-MT." e será desenvolvido em uma escola do campo no município de Cáceres, com o intuito de investigar "como se produzem as práticas educativas da Educação Física através do macrocampo Esporte e Lazer do Programa Mais Educação". "O Programa Mais Educação é apresentado como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral, disponibiliza financiamento adicional para as escolas de baixo desempenho que optem por ofertar o contraturno".

Objetivo da Pesquisa:

O projeto apresenta como objetivo primário: "Analisar como são realizadas as práticas educativas nas oficinas do macrocampo Esporte e Lazer que compõem o Programa Mais Educação em uma escola do campo e sua relação com a proposta de educação integral" e como objetivos secundários:

- Levantar e estudar os documentos do MEC que norteiam o PME e os que regularizam a realização do Programa no município de Cáceres-MT.

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavallhada II

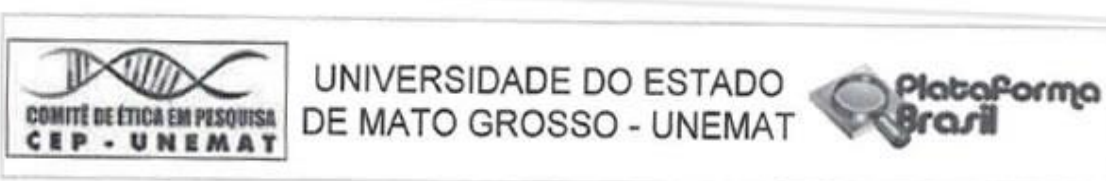
UF: MT

Município: CÁCERES

Telefone: (65)3221-0067

CEP: 78.200-000

E-mail: cep@unemat.br



Continuação do Parecer: 1.726.838

- Observar as práticas educativas realizadas nas oficinas do macrocampo Esporte e Lazer do Programa Mais Educação e identificá-las em relação às Abordagens Metodológicas da Educação Física;
- Identificar possíveis contradições entre as propostas do PME e as práticas educativas realizadas nas oficinas dos macrocampos;
- Descrever os principais desafios apresentados para a realização das práticas educativas no macrocampo Esporte e Lazer.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No projeto consta:

Riscos:

Em virtude das temáticas que serão discutidas em torno das práticas educativas da Educação Física no Programa Mais Educação, talvez possa haver algum tipo de discordância ou conflitualidade de pensamentos, o que é próprio do trabalho acadêmico. No entanto, caso isso ocorra, cada sujeito respondente terá toda a liberdade de contra argumentar em favor da defesa de seus pensamentos ou ideias, solicitar a retirada dos dados conflituosos do relatório de pesquisa, ou até mesmo, se desvincular da pesquisa em andamento.

Apesar desses riscos, no geral, a pesquisa não causará danos físicos, psicológicos, morais, intelectuais, sociais e culturais aos sujeitos envolvidos, tendo em vista que a identidade dos sujeitos será preservada, pois não haverá qualquer identificação dos pesquisados nos instrumentos de coleta de dados, nem no trabalho de dissertação, quando necessário utilizar-se-á de pseudônimos.

Ao término da pesquisa os dados serão descartados, ou melhor, os arquivos com as informações que podem identificar de alguma maneira os sujeitos serão excluídos.

Contaremos, ainda, com a possibilidade da negativa das professoras selecionadas a participarem da pesquisa.

Benefícios:

Os resultados da pesquisa serão de caráter público, dessa forma os sujeitos, instituição envolvida e sociedade em geral poderão apropriar-se dos resultados da pesquisa, rediscuti-los e propor novas reflexões acerca das práticas educativas da educação física nos contextos de educação do campo.

Portanto, considera-se que:

- A pesquisa apresenta garantia de que danos previsíveis serão evitados, como preconiza a

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavahada II

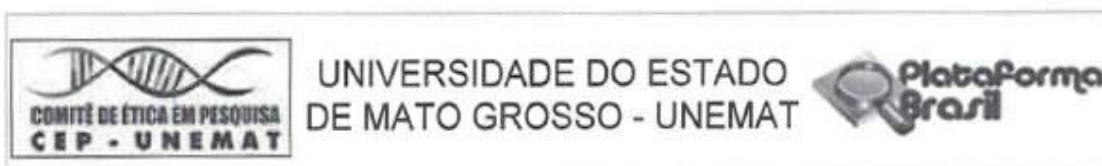
UF: MT

Telefone: (65)3221-0067

Município: CACERES

CEP: 78.200-000

E-mail: cep@unemat.br



Continuação do Parecer: 1.726.838

resolução 466/2012.

A pesquisa apresenta, como preconiza a resolução 466/2012:

- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta:

- Respeito aos participantes da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;
- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados; e
- Relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados de acordo com as exigências da resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS-Conselho Nacional de Saúde.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

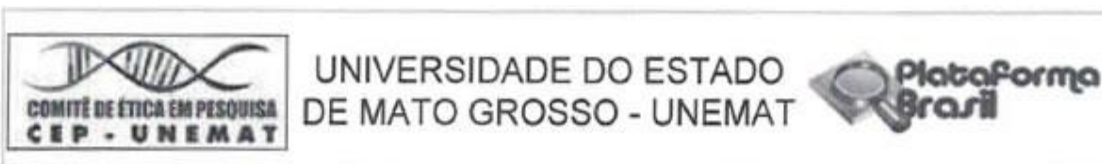
O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso CEP/UNEMAT após análise do protocolo em comento, de acordo com a resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS, é de parecer que não há restrição ética para o desenvolvimento da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_620154.pdf	13/08/2016 03:33:03		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	ProjetcadastroPlataformaBrasil.doc	13/08/2016 03:32:15	Luana	Aceito

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095
 Bairro: Cavahada II CEP: 78.200-000
 UF: MT Município: CACERES
 Telefone: (65)3221-0067 E-mail: cep@unemat.br



Continuação do Parecer: 1.726.838

Investigador	ProjetoCadastroPlataformaBrasil.doc	13/08/2016 03:32:15	Luana	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Professor.pdf	13/01/2016 14:07:18	Luana	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Monitor.pdf	13/01/2016 14:06:37	Luana	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Diretor.pdf	13/01/2016 14:06:04	Luana	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Coordenador.pdf	13/01/2016 14:05:16	Luana	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Infraestrutura.PDF	13/01/2016 13:37:11	Luana	Aceito
Outros	Coleta.PDF	05/11/2015 02:10:20	Luana	Aceito
Outros	Curriculo.PDF	05/11/2015 02:07:46	Luana	Aceito
Outros	Oficio.PDF	05/11/2015 02:07:01	Luana	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Pesquisador.PDF	05/11/2015 02:02:52	Luana	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Institui.PDF	05/11/2015 01:54:54	Luana	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.PDF	05/11/2015 01:52:45	Luana	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavahada II

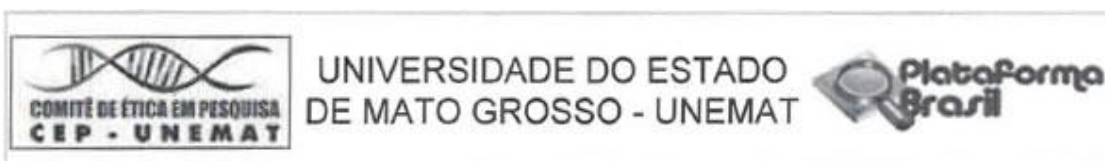
CEP: 78.200-000

UF: MT

Município: CACERES

Telefone: (65)3221-0067

E-mail: cep@unemat.br



Continuação do Parecer: 1.726.838

CACERES, 14 de Setembro de 2016

Assinado por:
Luciana Melhorança Moreira
(Coordenador)

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavalhada II

CEP: 78.200-000

UF: MT

Município: CACERES

Telefone: (65)3221-0067

E-mail: cep@unemat.br