



POLÍTICA EDUCACIONAL E EXPERIÊNCIA: O OLHAR DOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Vera Regina Oliveira Diehl¹; Lisandra Oliveira e Silva²

RESUMO

O presente texto apresenta uma análise relacionadas a Política Educacional na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Este texto tem como objetivos compreender de que modo as Políticas Educacionais interferem no trabalho docente da Educação Física Escolar, a partir do cotidiano desses docentes na escola. Metodologicamente, analisamos a materialização da Política de Educação Integral, a partir de uma etnografia educativa em duas escolas públicas da cidade de Porto Alegre. Os procedimentos para obtenção das informações foram: observações, diário de campo, análise documental, questionário e entrevistas semi-estruturadas realizadas com oito docentes de Educação Física. Destacamos as principais aprendizagens construídas no processo de pesquisa: a divisão da escola em currículo formal e o contraturno escolar; as precárias condições de trabalho; a ausência de espaços coletivos de discussões dos docentes; e a fragmentação do currículo em áreas de conhecimento, são alguns aspectos que vem interferindo no trabalho docente. Em síntese, os achados da pesquisa revelam a fragilidade das ações do Programa Mais Educação/Cidade Escola quanto à indução de mudanças na organização curricular, visto que, as ações empreendidas para implementação desse Programa, de algum modo, contradizem os objetivos que compõem a Política de Educação Integral.

PALAVRAS-CHAVE: *Política Educacional; Mais Educação; Educação Física.*

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH) da ESEF/UFRGS. Integrante do F3P-EFICE/ESEF/UFRGS. e-mail: vera.diehl@ufrgs.br.

² Doutorado em Ciências do Movimento Humano PPGCMH/ESEF/UFRGS. Docente do Curso de Graduação em Educação Física da ESEF/UFRGS. Integrante do F3P-EFICE/ESEF/UFRGS. e-mail: lisgba@yahoo.com.br.



ABSTRACT

This paper presents an analysis related to Politics Educational in the Municipal Education System of Porto Alegre . This text aims to understand how the educational policies interfere in physical education teaching from the daily life of these teachers at school. Methodologically, we analyze the materialization of Educational Politics of Integral Time, from an educational ethnography in two public schools in the city of Porto Alegre. The procedures for obtaining the information were: observations, diary, document analysis, semi-structured interviews with eight teachers of Physical Education and questionnaire. We highlight the main learning built in the research process: the school division in formal curriculum and school hours; the poor working conditions; the absence of collective spaces for discussions of the teachers; and fragmentation of the curriculum in areas of knowledge are some of the aspects that are interfering with the teaching. In summary, the survey findings reveal the fragility of the actions of More Education / Town School for induction of changes in curricular organization, since the actions taken to implement this program in any way contradict the objectives that make up the Educational Politics in Integral Time.

KEYWORDS: *Educational Policy; More education; Physical Education.*

RESUMEN

O presente texto apresenta uma análise relacionadas a Política Educacional na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Este texto tem como objetivos compreender de que modo as Políticas Educacionais interferem no trabalho docente da Educação Física Escolar, a partir do cotidiano desses docentes na escola. Metodologicamente, analisamos a materialização da Política de Educação Integral, a partir de uma etnografia educativa em duas escolas públicas da cidade de Porto Alegre. Os procedimentos para obtenção das informações foram: observações, diário de campo,



análise documental, questionário e entrevistas semi-estruturadas realizadas com oito docentes de Educação Física. Destacamos as principais aprendizagens construídas no processo de pesquisa: a divisão da escola em currículo formal e o contraturno escolar; as precárias condições de trabalho; a ausência de espaços coletivos de discussões dos docentes; e a fragmentação do currículo em áreas de conhecimento, são alguns aspectos que vem interferindo no trabalho docente. Em síntese, os achados da pesquisa revelam a fragilidade das ações do Programa Mais Educação/Cidade Escola quanto à indução de mudanças na organização curricular, visto que, as ações empreendidas para implementação desse Programa, de algum modo, contradizem os objetivos que compõem a Política de Educação Integral.

PALAVRAS-CHAVE: Política Educacional; Mais Educação; Educação Física.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa que desenvolvemos e que resulta na Tese de Doutorado. O estudo teve como um dos objetivos compreender de que modo as Políticas Educacionais interferem no trabalho docente da Educação Física Escolar, a partir do cotidiano desses docentes na escola. Assim, apresentamos o ponto de vista dos docentes de EF (EF) sobre a Política Educacional e o Programa Mais Educação/Cidade Escola na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA). Procuramos, com base nos depoimentos dos docentes de EF, analisar o que pensam a respeito da Política Educacional e do Programa Mais Educação/Cidade Escola e como o vivenciam em seu trabalho docente no cotidiano da escola.

Para compreender o trabalho docente do professorado de EF na RME/POA é apropriado analisar as alterações Políticas que vêm sendo introduzidas no atual sistema educativo e que têm contribuído para modificar o cotidiano pedagógico das escolas e a própria educação enquanto projeto coletivo. Acreditamos que essas alterações advêm da necessidade de adequar a escola as exigências do contexto socioeconômico mundial,



visto que, a educação detém um papel essencial, tanto do ponto de vista econômico, quanto social, político e cultural.

Assim, a seguir, procuramos apresentar algumas contribuições teóricas que, a nosso ver, são fundamentais à compreensão e análise das Políticas Educacionais.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS COMO AÇÃO PÚBLICA

Para compreender a Política Educacional do município de Porto Alegre será necessário analisar o contexto, a partir das contribuições da abordagem do “ciclo de políticas” formulada pelo sociólogo Stephen Ball e colaboradores que, segundo Mainardes (2006), constitui uma referência para a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais e sociais, desde sua “[...] formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos” (p. 48). Para Mainardes (2006), o “ciclo de políticas” proposto por Ball se repete continuamente, sendo constituído por cinco contextos: contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados/efeitos e contexto de estratégia política.

Para Mainardes (2006), no contexto de influência, os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política e é neste campo que os grupos disputam espaço, de acordo com os seus interesses. O contexto da produção de texto é consequência de diversas disputas, negociações e acordos, em que os grupos atuam com seus interesses junto à produção textual de políticas, procurando influenciá-las. No contexto da prática, o texto da política está sujeito as mais diversas interpretações, produzindo efeitos e consequências que diferem do documento original. O quarto contexto do ciclo de políticas, “[...] o contexto dos resultados ou efeitos preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada” (p. 54). O último contexto do ciclo de política é o de estratégia política, que



envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela proposta.

A abordagem do ciclo de políticas contribui como um referencial analítico que ajuda a entender os aspectos que envolvem o atual cenário no qual estão inseridas as Políticas Públicas de Educação no Brasil. Essa abordagem, conforme Mainardes (2006), contribui para a análise de políticas educacionais, “[...] uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro” (p.55). Destaca, ainda, “[...] a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais” (p. 49).

Sendo assim, essa abordagem possibilita compreender e visualizar o processo polêmico e de disputa na elaboração e aprovação da Lei nº 13.005/14, Plano Nacional de Educação. Esse processo se torna visível nas relações entre ações de participação da sociedade civil, a partir da realização da Conferência Nacional da Educação e Governo Federal, disputando a incorporação de suas propostas ao PNE–2011/2020. Os recursos para garantir mais investimento para a educação, atingindo o patamar de 10% do Produto Interno Bruto até 2020 e destinação das verbas públicas exclusivamente nas instituições públicas de ensino, foi outro campo de disputa.

As ideias da abordagem do ciclo de políticas possibilita pensar, ainda, que os Projetos de Política Educacional, muitas vezes são ineficazes, pois, ao chegarem às escolas, podem sofrer mudanças, já que nas instituições escolares há diferentes visões de mundo, de conhecimentos, poderes, experiências e culturas, que influenciam na efetivação da proposta.



A Educação Integral – que é uma Política Educacional em curso no Brasil – reúne ações e programas³ que vem se materializando, a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)⁴. Entre as ações previstas no PDE, está o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, cujo objetivo é a melhoria da qualidade da Educação Básica no país. Os indicadores de aferição da melhoria da qualidade educacional tem como base o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB⁵). O IDEB se constitui num instrumento para acompanhamento das metas de qualidade do PDE para a Educação Básica.

Acreditamos que o maior desafio de um Projeto Educacional é sua materialização, considerando que a participação, aceitação e o apoio efetivo dos docentes é parte fundamental para implantação das mudanças educacionais.

DECISÕES METODOLÓGICAS

Considerando que o lócus da pesquisa foi o contexto escolar, os princípios de uma etnografia educativa, pelas suas características, se constitui na decisão metodológica que possibilita compreender de que modo as Políticas Educacionais interferem no trabalho docente da Educação Física Escolar, a partir do cotidiano desses docentes na escola.

Woods (1995) afirma que a aplicação da etnografia à educação favorece e orienta as ações para melhorar o ensino, funcionando como uma ponte para superar o reconhecido abismo entre investigadores e professores, entre a prática docente e a investigação educativa e entre a teoria e a prática.

³ Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Plano de Ações Articuladas, Programa Dinheiro Direto na Escola, entre outros.

⁴ O PDE se apresenta como um Plano que estabelece ações de implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

⁵ Avalia o desempenho dos estudantes em provas realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica, sendo um indicador constituído pela Prova Brasil e pelo fluxo escolar (aprovação e evasão). Foi desenvolvido para ser um indicador de qualidade que resume informações de desempenho em exames padronizados com informações sobre rendimento escolar. É realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a cada dois anos.



As informações foram obtidas através das observações sistemáticas do cotidiano escolar registradas no diário de campo, análise de documentos disponibilizados pelas escolas, questionário, com questões abertas e entrevistas semi-estruturadas realizada com oito docentes de EF de duas escolas da RME/POA, ambas localizada na periferia da cidade de Porto Alegre-RS. O trabalho de campo iniciou em setembro de 2014 e findou em dezembro de 2015, totalizando um ano e quinze meses de visitas sistemáticas às escolas e de observação constante dos colaboradores.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS: O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO/CIDADE ESCOLA NO OLHAR DOS DOCENTES DE EF

Para dar visibilidade às ideias dos docentes de EF a respeito Política Educacional e do Programa Mais Educação/Cidade Escola na RME/POA, optamos por apresentar fragmentos dos depoimentos, destacando alguns aspectos para análise e discussão.

A análise dos depoimentos desses docentes relacionadas às atuais Políticas Educacionais que vem sendo implementadas – seja pelo Governo Federal, seja pelo Governo Municipal –, a partir do Programa Mais Educação/Cidade Escola, revelam alguns aspectos que podem estar interferindo no trabalho docente no cotidiano escolar, sendo estes, a dicotomia entre o turno regular e contraturno, condições de trabalho, espaços de discussões, formação dos docentes e trabalho coletivo.

É possível perceber, pelos depoimentos, que para os docentes de EF, o Programa Mais Educação/Cidade Escola parece “uma outra escola” “dentro da escola”. O docente D19⁶ declara: “Costumo dizer que é uma escola atravessando a outra, e em alguns casos

⁶ Para garantir o sigilo das fontes de informações os nomes, das escolas e de todos os sujeitos envolvidas na pesquisa, foram trocados por nomes fictícios. Os docentes de Educação Física da RME/POA que responderam o questionário são identificados nesse texto por D1, D2, D3 e assim sucessivamente.



duas escolas num mesmo local”. Os docentes D07 e D25 têm percepções semelhantes quando expressam: “Como a coordenadora deles mesmo fala, é uma segunda escola dentro de outra escola”; “Acho que um grande problema do Mais Educação e do Cidade Escola é que acabam sendo uma escola paralela, poucas as escolas fazem uma integração dos projetos com a rotina da escola”.

É necessário mencionar que o Programa Mais Educação/Cidade Escola possui verba própria, grade de horário, um grupo de monitores/oficineiros, turmas de estudantes divididos em oficinas, merenda própria e um docente coordenador que tem a atribuição de coordenar todas as demandas administrativas e pedagógicas, por exemplo, gerenciar o quadro de recursos humanos, planejar e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem. O docente D19 demonstra essa tendência quando revela: “Na escola em que trabalho a coordenação do projeto é feita por uma supervisora, que procura articular e organizar da melhor forma, as atividades, espaços e selecionando oficinairos da área da educação ou com experiência em escola”.

Essas ideias dos docentes são confirmadas no documento analisado, intitulado “Programa Mais Educação – Manual Passo a Passo”, que propõe algumas indicações para fomentar a implantação da Educação de Tempo Integral nas escolas e expressa que:

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 2009b, p. 14)⁷.

Portanto, acreditamos que o modo como o Programa Mais Educação/Cidade Escola vem se configurando dentro das escolas, tem contribuído para pensar que há duas escolas simultâneas em um mesmo espaço físico.

Diante do que foi apresentado é possível pensar que para superar as contradições da divisão de turnos, precisaria criar ações coletivas que rompessem com a

⁷ BRASIL. MEC, *Programa Mais Educação - Manual Passo a Passo*. Brasília, D.F, 2009.



fragmentação disciplinar, por exemplo, oportunizar formação continuada e espaço coletivo de discussão que possibilite ao professorado redimensionar e construir a partir do seu trabalho docente a interdisciplinaridade na perspectiva da educação integral. Para Gadotti (2009), é necessário superar, em uma perspectiva interdisciplinar, esses conceitos para integrar “[...] tempos e espaços, centrando-os na aprendizagem integral, levando em conta tanto os aspectos cognitivos e políticos-sociais dos conteúdos estudados quanto os aspectos culturais e afetivos” (p. 67).

Entendemos, ainda, que para superar o conceito de turno, contraturno e um currículo fragmentado, devemos pensar que as atividades que, atualmente, se apresentam como complementares, por exemplo, esporte e lazer, entre outras, precisam ser integradas e articuladas com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, de modo que possa pertencer ao currículo escolar formal, transformando a escola em um espaço de múltiplas experiências e aprendizagens.

Embora o Programa Mais Educação declare a importância da participação da comunidade na vida das escolas públicas e a valorização dos conhecimentos populares na educação, a condição de pessoas sem formação ou estudantes em processo formativo trabalharem como educadores têm gerado inquietações adversas por parte de alguns docentes das escolas. Tal constatação é possível de ser percebida no relato transcrito a seguir:

[...] hoje em dia parece que eles querem colocar cada vez mais projetos, com oficinas, [...] com pessoas de comunidade, não que essas pessoas não tenham valor [...], tem muitas pessoas que vem, não tem formação, porque, não puderam ou, não tiveram condições, [...] que se esforçam, mas, eu não considero educadores, [...] não são professores, eles não tem a formação que a gente tem, a didática, e assim, o que eu vejo dos governos, querem cada vez injetar esse pessoal na escola pra diminuir professor, pra colocar gente que ganha menos, como agora eu vejo na nossa rede, que tem toda uma função de integralização de turmas, onde pela manhã eles têm aula com profissional e a tarde eles têm aula com oficinas, [...] então, são menos professores que entram na rede, [...] eu vejo que a educação física e as artes tão sendo muito atingidas [...], essa diminuição de carga horária, porque, quando diminui a carga horária, ali na aula normal é porque eles sabem que



vão oferecer com oficinas mais artes e esporte é educação física com outro nome, que seja esporte, capoeira, dança e artes com oficinas de pintura, de teatro não sei o que, mas, [...] eles reduzem o professor que tem um salário x e trocam por um oficinairo que tem um salário bem mais baixo (Prof^a Ellen, entrevista realizada em 19/11/2015).

É possível perceber no relato ora transcrito, a insatisfação da docente em descaracterizar o seu trabalho, substituindo por uma mão de obra mais barata que, ao nosso ver, indica que a precarização do trabalho está cada vez mais presente.

A análise de Oliveira (2004), sobre a precarização do trabalho docente adverte que o “[...] aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, [...] o arrocho salarial, [...] a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, os planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias” (p. 1140) são aspectos da precariedade na carreira docente.

Tomando como referência o relato da docente Ellen é possível pensar que, a partir da implantação do Programa Mais Educação/Cidade Escola, com sujeitos exercendo a docência, sem estabilidade, por exemplo, agentes comunitários e estudantes em formação, os quais são chamados de monitores/oficineiros⁸ pode ser um dos aspectos que vem influenciando uma nova configuração do coletivo docente nas escolas.

É necessário advertir para o grande risco que se corre de naturalizar o trabalho docente precário quando admitimos a atuação de monitores/oficineiros, como voluntários que recebem uma ajuda de custo para despesas de transporte e alimentação⁹ e sem formação pedagógica. Nesse sentido, Oliveira (2004), contribui ao destacar que:

A ideia de que o que se faz na escola não é assunto de especialista, não exige um conhecimento específico, e, portanto, pode ser discutido por leigos, e as constantes campanhas em defesa da escola pública que

⁸ Denominação utilizada para designar os trabalhadores que desenvolvem o trabalho docente no contexto do Programa Mais Educação/Cidade Escola da RME/POA e que não pertencem ao quadro de docentes efetivos da escola.

⁹ O voluntário faz jus apenas ao ressarcimento das despesas decorrentes da prestação do serviço e que este não originará vínculo empregatício, nem ônus de natureza trabalhista, previdenciária ou afim.



apelam para o voluntariado contribuem para um sentimento generalizado de que o profissionalismo não é o mais importante no contexto escolar (p. 1135).

Em relação à formação do professorado que exerce o trabalho docente no Programa Mais Educação/Cidade Escola, o docente Gabriel faz um significativo relato: “Vê se no Anchieta os caras podem trabalhar sem ter no mínimo a faculdade [...]” (Entrevista realizada em 25/09/2015). Esse relato e as ações empreendidas para concretizar o Programa Mais Educação/Cidade Escola sugere pensar que a educação formal dos estudantes das classes populares dispensa fundamentos pedagógicos, metodológicos e epistemológicos próprio da formação docente.

É importante destacar, ainda, a crítica da docente Ellen em relação à redução de uma hora aula semanal – tempo pedagógico – do Componente Curricular EF no 3º ciclo do Ensino Fundamental com a justificativa de acompanhar a base curricular dos ciclos anteriores e adequação a grade de 23 períodos semanais (DOCUMENTO ORIENTADOR, 2015).

Com o propósito de impedir a implementação dessa mudança, prevista para o ano de 2016, os docentes de Educação Física, bem como os de Arte-Educação, reivindicaram o respeito ao “Documento Referência para a Escola Cidadã Estruturada por Ciclos de Formação”¹⁰ que permanece em vigência e assegura às áreas de conhecimento a “paridade de carga horária em todos os ciclos” (SMED/POA, 2003, p. 35). Apesar da tentativa de dialogar com a SMED/POA, a fim de permitir que cada escola deliberasse por uma proposta que atenda suas particularidades e sem prejuízo para docentes e estudantes, permaneceu a proposta de redução de carga horária de EF.

É importante observar que a docente Ellen acrescenta, em seu depoimento, que os programas e projetos relacionados aos esportes e lazer, trata do motivo pela qual a SMED/POA justifica a diminuição de uma hora aula de EF no currículo das escolas.

¹⁰ Aprovado, em 1996, pelo Conselho Municipal de Educação (CME-POA).



Apresentamos, a seguir, o argumento da SMED/POA à diminuição da carga horária da EF de três para duas horas por semana.

A crescente integralização de nossa rede tem apontado para uma valorização fundamental das áreas de Educação Física e Arte Educação. No contraturno das escolas, com professores do quadro, foram apresentados 52 projetos na área da Educação Física e 71 projetos na área de Arte-Educação. Contemplam as Artes Cênicas, Artes Plásticas, a Música. E na área esportiva, não somente o desporto clássico. Essa valorização das atividades artísticas e esportivas esteve no centro da definição de dotar as Escolas de Educação Infantil de professores de Educação Física e Arte-Educação¹¹.

Consideramos que a carga horária referente ao Componente Curricular obrigatório não pode se confundido com o tempo/horas aulas de qualquer outra atividade opcional e facultativa. Além disso, é necessário ponderar que a diminuição de uma hora aula de EF, sob a argumentação de que esta será suprida com projetos que, em princípio, são oferecidas vagas a um grupo limitado de estudantes decorrentes da falta de espaços disponíveis para acolhê-los e, sem garantia de continuidade. Cabe destacar que as escolas ainda não atendem a totalidade dos estudantes em tempo integral. A docente Mariah contribui com essa afirmação, quando manifesta que:

Eu sempre tive uma opinião que período duplo, manhã e tarde o aluno ocupado é melhor do que ele ficar na rua, mas, eu acho que daí, teria que ser todos, sabe, não um grupinho, tem que atingir a todos, então, escola integral é integral pra todos (Entrevista realizada em 04/11/2015).

Esse relato pode ser uma evidência de que as contradições produzidas pela Política de Educação em Tempo Integral, que propõem “[...] universalizar o acesso, a permanência e a aprendizagem na escola pública” (BRASIL, 2009a, p. 10), ainda precisam ser superadas, pois, apenas alguns estudantes tem oportunidade de participar do Programa Mais Educação/Cidade Escola.

Essa determinação de reduzir o espaço da EF no currículo escolar indica, a nosso ver, um retrocesso aos avanços impulsionados pelo Projeto Escola Cidadã que

¹¹ Resposta encaminhada pela SMED ao manifesto dos trabalhadores em educação da RME/POA sobre o “Documento orientador 2016”. Disponível em: < <http://atempa.com.br/wordpress/?p=2943>>. Acesso em: 24 de abril de 2016.



estabelece a igualdade do tempo/horas aulas semanais entre as diferentes áreas do conhecimento.

Os depoimentos de alguns docentes revelam a ausência de espaços de diálogo, escuta, estudo coletivo, discussões e de reflexões para pensar e repensar o trabalho docente e as ações do Programa Mais Educação/Cidade Escola no cotidiano pedagógico das escolas. De acordo com a docente D02 “Falta uma rede de troca, de escuta e de estudo coletivo quanto às demandas das escolas” O docente D15, do mesmo modo, trata desses aspectos quando menciona que “[...] não existe nenhum momento de troca de ideias, diálogo, planejamento entre os profissionais destes programas com os professores lotados na escola”. Percepção semelhante tem o docente D24:

Na minha opinião é uma relação sem um debate sobre o currículo da Educação Física escolar e o próprio projeto da escola. As discussões pedagógicas sobre o meu trabalho na escola não dialogam com o Programa Mais Educação/Cidade Escola. Em alguns momentos, os conteúdos trabalhos estão próximos, mas sem que tenha havido um diálogo anterior para que isto acontecesse (D24, Questionário, 2015).

A partir dos depoimentos apresentados, é possível pensar que os docentes valorizam e acreditam na possibilidade da educação como um espaço de diálogo e de aprendizagem coletiva. O diálogo é uma categoria que Freire, em diálogo com Ira Shor, definiu como,

uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade, tal como a fazem e re-fazem. Outra coisa: na medida em que somos seres comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros enquanto nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade, somos capazes de saber que sabemos [...] nós, seres humanos, sabemos que sabemos e sabemos também que não sabemos. Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade (FREIRE e SHOR, 1993, p. 65).

O princípio reflexivo e dialógico, fundamentado na premissa de Freire (1998) significa que ensinar exige “reflexão crítica sobre a prática” (p. 42), “saber escutar” (p. 127) e “disponibilidade para o diálogo” (p. 152). Para esse autor, a educação deve ser



uma relação fundamentada no diálogo. A escola pode ser um desses espaços de ação e interação dialógica, que se aprende a dialogar e a refletir sobre os conhecimentos construídos no trabalho docente e a cultura do contexto social e histórico ao qual pertencem, aprendendo também a respeitar as diferentes concepções pedagógicas e visões de mundo.

Acreditamos que ensinar exige espaços para o diálogo, compartilhar experiências e interação entre os docentes. Sendo assim, a escola necessita criar espaços que possibilite uma relação mútua fundamentada no diálogo. É nesse espaço de convivência e de relações que se constroem, segundo Freire (1998), processos de aprendizagem fundamentados na ação dialógica. Acreditamos que para construir a educação em uma perspectiva democrática é necessário, ainda, a escuta do outro no cotidiano escolar.

É necessário considerar que, às vezes, conflitos e tensões podem ocorrer por conta do movimento dialógico que pretende ampliar espaços democráticos na escola. Esses espaços de diálogo contribui para os envolvidos no processo pedagógico a reflexão do contexto de ação e, deste modo, construir uma escola comprometida com a perspectiva da emancipação dos sujeitos.

O diálogo como elemento que contribui com o processo formativo dos sujeitos aparece, do mesmo modo, durante as observações do trabalho de campo quando o docente Cleber afirma que “Dialogar com outros colegas professores e estudantes faz com que pense sobre o meu trabalho, enquanto docente. Esse diálogo ajuda a me constituir como docente” (Diário de Campo nº 51, 04/08/2015).

Os docentes analisados da “Escola A” demonstram a importância e a necessidade de dialogar com as famílias quando tomaram a decisão de escutar a comunidade escolar para conhecer o contexto social e as condições objetivas que está inserida a escola pesquisada. Essa escuta ocorreu por meio de uma pesquisa no entorno da escola, denominada pesquisa socioantropológica. A pesquisa socioantropológica



procura conhecer mais profundamente o universo do estudante, seu modo de viver a vida e as condições sociais objetivas em que vive.

O diretor da escola pesquisada declara a “[...] importância de retomar a pesquisa socioantropológica adotada pelo Projeto Escola Cidadã como uma das fontes para orientar e organizar o conhecimento a ser trabalhado”¹² (Diário de Campo nº 80, 08/10/2015).

A escola A organizou um momento de formação para os docentes realizar a sistematização das falas significativas obtidas na pesquisa socioantropológica. A partir da “[...] sistematização das falas consideradas pelo coletivo docente como as mais significativas, identificando alguns temas para posteriormente organizar o trabalho a serem problematizados no processo ensino e aprendizagem” (Diário de Campo nº 92, 12/11/2015). Assim, segundo Freire (1974):

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição - um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que êste lhe entregou de forma inestruturada (p.98).

É necessário reconhecer que algumas ações concretas e objetivas do coletivo docente, da “Escola A”, vêm se configurando possibilidade de recriar condições adequadas de organizar o processo pedagógico, para poder interferir de modo crítico no contexto social e cultural em que vive os estudantes.

Consideramos necessário mencionar que todo esse processo de organizar o trabalho docente ocorreu sem a participação dos monitores/oficineiros do Programa Mais Educação/Cidade Escola, pois, a carga horária de trabalho desses sujeitos inclui apenas o horário de suas oficinas. Esse fato tem gerado dificuldade para a organização coletiva do cotidiano escolar tão necessário à articulação do trabalho pedagógico entre o coletivo docente das turmas integralizadas, monitores/oficineiros e o PPP da escola.

¹² A orientação curricular adotada pelo Projeto Escola Cidadã propõe que o trabalho com o conhecimento escolar fosse construída com base em quatro diretrizes fontes: “sócio-antropológica, psicopedagógica, epistemológica e filosófica” (AZEVEDO, 2000, p. 126).



Nesse contexto, se inserem os docentes e monitores de EF responsáveis pelas oficinas recreativas, esportivas e lúdicas. Diante disso, é possível perceber a fragilidade para consolidar o trabalho docente comprometido com um Projeto Político Educacional de Tempo Integral.

No que diz respeito à organização do trabalho com o coletivo docente, o depoimento do D06 relata:

Vejo os programas mais educação/cidade escola como um complemento do trabalho docente da escola como um todo, penso que seriam melhor aproveitados, se tivessem um planejamento conjunto, que realmente estivessem inseridos de forma mais incisiva no processo ensino aprendizagem.

O relato a seguir revela o esforço da docente Luana para articular os conhecimentos trabalhados nas aulas de EF e os desenvolvidos pelo monitores/oficineiros do Programa Mais Educação/Cidade Escola:

No início que esses projetos começaram a ganhar corpo na escola, eu me senti invadida, sabe, de espaço mesmo, eu nunca deixei de reconhecer o mérito do programa, do projeto, mas, eu me senti invadida, só que, eu acho que como é tudo na rede a gente vai incorporando, vindo assim, especialmente, aqui no Delta que é um trabalho muito bem construído, vem sendo muito bem construído eu venho entendendo a importância disso, eu acho, assim, a relação que eu faço com meu trabalho tá muito lenta, em função dessa resistência minha, mas, eu tento fazer algumas, por exemplo, eu acompanho uma aula, quando eu to com uma turma de manhã, eu acompanho o trabalho de vê o mais educação, com as minhas turmas que são da tarde, que eu vejo que eles tão fazendo de manhã, às vezes, eu resgato coisas que eles fizeram de manhã, a partir disso vamos tentar mudar (Entrevista realizada em 27/10/2015).

Tomando como referência o depoimento do docente D13 é possível pensar que a Formação Inicial, Continuada e as aprendizagens adquiridas no exercício da docência têm contribuído com a organização do trabalho docente, uma vez que, declara que “[...] organizo meu planejamento baseado na minha formação acadêmica e prática profissional, mas não como resultado de uma discussão pedagógica”.

É necessário reconhecer o cotidiano pedagógico fonte de conhecimento que alimenta o processo ensino e aprendizagem, porém, dialogar com seus pares e organizar



o processo pedagógico coletivamente, podem contribuir para superar o isolamento da EF, a reprodução e a fragmentação dos conteúdos.

As reuniões do coletivo da EF para organizar o trabalho docente desta área parecem comprometidas, na visão de alguns colaboradores, como apresentamos nos relatos a seguir:

[...] na Escola A [...] as reuniões, a maior parte do tempo, a maior parte das reuniões é da direção [administrativa]. É geral, a gente tem tido pouco tempo assim, mas aí a gente vai mais conversando, é assim mesmo conversando, na hora do recreio, indo pra sala, na troca de sala, pergunta algum aluno que teve um problema mais sério numa aula, daí quando tu vê a referência, tu pergunta. É coisa mais informal assim (Prof^a Liana, entrevista realizada em 28/08/2015).

-X-

Quando eu vim aqui para a Escola B eu perguntei, olha tem alguma coisa, como é que funciona, daí um dizia que não tinha nada, cada professor fazia o que queria aí outra dizia não, mas tem, aí quando eu fui ver, quando eu recebi, era uma miscelânea de coisa, que não tinha nada organizado assim [...] tinha umas coisas que não tinha nada a ver, conceito de saúde, de higiene não sei o que, coisas muito antigas, sabe, coisas que não tem, que não evolui e assim, acho que tá mais para a área de ciências trabalhar esse tipo de coisa, então, eu comecei, como não tinha, eu comecei a fazer como eu achava que deveria ser (Prof^a Ellen, entrevista realizada em 19/11/2015).

Em ambas as escolas, os relatos registram as dificuldades da organização coletiva do trabalho docente, revelando a prioridade dada às demandas administrativas. As reuniões pedagógicas realizadas semanalmente, por turno e dentro da carga horária de trabalho, garantindo a participação dos docentes, são espaços e tempos previstos pelo Projeto Escola Cidadã¹³ para que os docentes organizem coletivamente o cotidiano pedagógico da escola. Essas reuniões pedagógicas com dispensa dos estudantes estão previstas, também, no próprio PPP das escolas pesquisadas.

É necessário destacar que, em algumas escolas, a participação do docente referência das turmas integralizadas nas reuniões pedagógicas do coletivo da escola, se

¹³ O Projeto Escola Cidadã prevê espaços e tempos coletivos para que “cada área do conhecimento possa elaborar seu Plano de Trabalho na discussão coletiva com as demais áreas” (SMED/POA, 2003, p. 11).



tornaram viáveis, a partir da proposta dos monitores/oficineiros permanecerem trabalhando com os estudantes.

Portanto, por consequência de uma Política Educacional de ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, as reuniões pedagógicas com liberação dos estudantes podem sofrer restrições, em termos de sua continuidade ou não.

No relato da docente Liana é possível observar que os docentes constroem diferentes estratégias para se comunicarem no cotidiano escolar, fora da reunião pedagógica, espaço formal de discussão coletiva. Diante da necessidade de dialogarem com seus pares, os docentes utilizam os horários de recreio e encontros pelos corredores, para troca de ideias sobre o trabalho. Esse relato indica que a organização do trabalho docente, algumas vezes, vem ocorrendo em momentos informais.

A necessidade de priorizar nas reuniões pedagógicas questões administrativas, em detrimento de outras, por exemplo, a organização coletiva do trabalho docente, pode estar contribuindo para o isolamento do professorado.

Essa intensificação do trabalho docente, segundo Assunção e Oliveira (2009), pode se concretizar, fundamentalmente, de duas formas: ou pela diminuição no número de trabalhadores ou por mudanças organizacionais. Para as autoras, “[...] ela pode decorrer do crescimento da produção sem alterações do efetivo, ou a diminuição do efetivo sem haver mudança na produção. Mudanças organizacionais no bojo da evolução dos sistemas e de suas reformas também podem gerar mecanismos de intensificação do trabalho” (p.354). A docente D18 contribui com essa ideia quando expressa que,

o panorama das políticas públicas atuais vem contribuindo para, cada vez mais, um trabalho pedagógico precarizante: falta de recursos e materiais, intensificação do trabalho, baixos salários, desvalorização social do trabalho docente, aumento da pressão sobre o tempo e ritmo de trabalho, exigência de mobilidade e flexibilidade, falta de segurança quanto às leis trabalhistas, retirada de direitos historicamente conquistados pelos/as trabalhadores/as, parcerias entre os setores públicos e privados e dentre outros. São políticas que muitas vezes nos retiram a autonomia, nos colocam numa lógica



meritocrática e de alcance de metas de resultados, com o objetivo de formarmos capital humano.

Os depoimentos de alguns docentes aqui elencados são importantes para evidenciar a fragilidade das orientações para a concretização do Programa Mais Educação/Cidade Escola quanto à indução de construir mudanças na perspectiva curricular que contemple os objetivos da Política de Educação em Tempo Integral.

Diante de uma conjuntura política como a que estamos a viver, é necessário estarmos atentos para que os avanços educacionais conquistados, nos últimos anos, não sofram retrocessos. Dentre os avanços do Projeto Escola Cidadã, destacamos a equalização da base curricular, a priorização dos tempos coletivos no ambiente escolar e as reuniões pedagógicas semanais por turno, por sua vez, promovidas nos horários de funcionamento das escolas, garantindo a participação dos docentes. É necessário mencionar que alguns avanços estão sendo ligeiramente alterado pela mantenedora, por exemplo, a redução de uma hora aula semanal de EF no 3º ciclo do Ensino Fundamental.

Embora, o Projeto Escola Cidadã, enquanto Política Pública de Educação não tenha sido formalmente extinto, as condições para a continuidade vem sendo comprometidas.

As práticas corporais enquanto campo pedagógico voltado ao esporte e lazer possui uma característica de direcionar ao lúdico dentro do Programa Mais Educação/Cidade Escola, mas, precisam de uma organização pedagógica integrada e articulada com os princípios definidos no PPP das escolas. Caso contrário, faz muito sentido o alerta de Dubet (2004), quando destaca que para as atividades culturais e esportivas não serem “[...] reduzida à animação sociocultural, pronta para ser confiada a professores mal pagos e militantes” (p. 552), inclusive sem a exigência de formação pedagógica. Nesse sentido, necessário considerar alguns pressupostos como o próprio Manual do Programa Mais Educação sugere em sua concepção que, além dos conhecimentos específicos para trabalhar o esporte na perspectiva educacional, também,



essas práticas corporais precisam estar voltadas para o desenvolvimento integral dos estudantes (BRASIL, 2014).

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Para finalizar essa análise, caberia, como síntese, destacar que é possível perceber uma divisão de trabalho na escola entre os docentes efetivos que trabalham no currículo formal e monitores/oficineiros que atuam nas oficinas do Programa Mais Educação/Cidade Escola. A ausência de diálogo e interação entre os docentes tem dificultado o trabalho coletivo e, conseqüentemente, a possibilidade de potencializarem a articulação do Programa Mais Educação/Cidade Escola com o currículo formal e com os princípios definidos no PPP das escolas. Portanto, é necessário considerar que a escola se defronta com as forças contraditórias, próprias do capitalismo, por exemplo, o individualismo, a competitividade e a fragmentação, ações que imperam na sociedade atual.

Diante das atuais condições objetivas e materiais que encontram os docentes e o contexto escolar é possível pensar que o Programa Mais Educação como proposta de indução à Educação de Tempo Integral uma Política Educacional que objetiva melhorar o desempenho dos estudantes, vem sofrendo restrições e, ainda, pode se tornar inviável.

À implantação do Projeto Educação de Tempo Integral coloca, a nosso ver, o desafio de superar a fragmentação curricular, desarticulação do trabalho docente com o PPP da escola, a formação dos trabalhadores que atuam como monitores/oficineiros, o vínculo empregatício diferenciado, além da baixa remuneração dos docentes que trabalham no Programa Mais Educação/Cidade Escola.

Consideramos, ainda, pertinente destacar que o projeto educacional de ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola pode contribuir para



enriquecer a aprendizagem, bem como, melhorar a qualidade da educação, porém, somente será possível com a integração curricular, diálogo e coautoria dos docentes.

Enfim, é possível pensar que as ações do Programa Mais Educação/Cidade Escola não vem se materializando na escola como uma educação que possa fomentar a emancipação dos indivíduos, visto que há uma concepção de educação que é um emaranhado de arranjos educativos.

REFERÊNCIAS

- ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 04 de junho de 2016.
- AZEVEDO, C. *Escola Cidadã: desafios, diálogos e travessias*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BRASIL. *Educação integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília: Mec/Secad/Mec, 2009a.
- BRASIL. *Lei nº 12.014*, de 6 de agosto de 2009b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2009/lei-12014-6-agosto-2009-590195-publicacaooriginal-115365-pl.html>>. Acesso em: 04 de maio de 2013.
- BRASIL. *Manual Operacional de Educação Integral*. Brasília/DF. 2014.
- DUBET, F.. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*. v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.
- FREIRE, P.. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e Ousadia*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- FREIRE, P.. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.



FREIRE, P.. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GADOTTI, M.. *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

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

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010-73302006000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 de dezembro de 2013.

OLIVEIRA, D.. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144. set./dez. 2004.

SMED/POA. *Ciclos de Formação: Proposta Político Pedagógica da Escola Cidadã*. Caderno Pedagógico n. 9. 3. ed. Porto Alegre: 2003.

WOODS, P. *La Escuela por Dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós, 1995.