

**DOSSIÊ POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESPORTE E LAZER****O ESPORTE EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL:  
O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024***Educational sports in full-time education: the National Education Plan 2014-2024***Fernando Henrique Silva Carneiro<sup>1</sup>, Fernando Mascarenhas<sup>2</sup>,  
Wagner Barbosa Matias<sup>3</sup>**<sup>1</sup>Instituto Federal de Goiás (IFG)<sup>2</sup>Universidade de Brasília (UnB)<sup>3</sup>Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF)

**Resumo:** O estudo realiza uma reflexão sobre a meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE - Lei N°. 13.005/2014) e suas estratégias no que se refere a prática esportiva. A pesquisa de cunho quantitativa e qualitativa ocorreu a partir da análise documental. Percebeu-se que foi um avanço ter uma meta específica para a educação de tempo integral no referido Plano e que será mais fácil para o país atingir o percentual pretendido de escolas de tempo integral (50%) do que ter o percentual de estudantes previstos (25%). Quanto ao esporte, sem dúvida, é uma das principais atividades ofertadas, embora haja no PNE um debate que contradita atividades cognitivas com atividades recreativas, esportivas e culturais. Além disso, foi identificado que a falta de infraestrutura adequada nas escolas é um dos principais limites para o desenvolvimento das aulas, sendo sintomático disso a falta de quadras esportivas.

**Palavras-chave:** Esporte Educacional; Educação de Tempo Integral; Plano Nacional de Educação.

**Abstract:** The study reflects on the goal 6 of the National Education Plan (PNE - Law N°. 13.005/2014) and its strategies regarding sports practice. The quantitative and qualitative research was based on documentary analysis. It was realized that it was an advance to have a specific goal for full-time education in the Plan and that it would be easier for the country to achieve the desired percentage of full-time schools (50%) than to have the percentage of students expected (25%). As for sport, it is undoubtedly one of the main activities offered, although there is a debate in PNE that contradicts cognitive activities with recreational, sports and cultural activities. In addition, it was identified that the lack of adequate infrastructure in schools is one of the main limits for the development of classes, and symptomatic of this is the lack of sports courts.

**Keywords:** Educational sport; Full-time education; National Education Plan.

## 1 INTRODUÇÃO

O esporte é um fenômeno moderno, sendo o resultado de um processo de modificação (esportivização) da cultura corporal inglesa, tanto das classes populares – como, por exemplo, os jogos com bola –, como da nobreza. Esse processo teve início em meados do século XVIII e intensificou-se no final do século XIX e início do século XX por todo o planeta (BRACHT, 2011).

De acordo com Soares et al. (1992, p. 70), o esporte é uma “[...] prática social que institucionaliza temas lúdicos da cultura corporal, se projeta numa dimensão complexa de fenômeno que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e pratica”. Assim, o esporte é um fenômeno que se relaciona diretamente com a cultura, sendo um construto social<sup>1</sup> da modernidade.

Em sentido semelhante, Castellani Filho (2007, p. 4) diz que o esporte é “[...] parte integrante do patrimônio cultural da humanidade e, como tal, passível – por direito – de ser por ela apreendido.” Além disso, “[...] inegavelmente, os esportes e as artes possibilitam novas formas de relação com o mundo, sendo tais manifestações parte integrante de um projeto de melhorias das condições gerais de vida” (MELO, 2005, p. 80). Nesse sentido, o acesso ao esporte é um elemento que possibilita uma diferente relação do sujeito com a realidade, além de ser um patrimônio cultural da humanidade a ser apropriado por todos.

Na contramão deste entendimento, historicamente, o esporte não tem se colocado como prioridade nas ações governamentais, situando numa posição marginal em relação a setores como saúde, educação, habitação, etc., além de na opinião pública não ser ranqueado como uma das prioridades de intervenção governamental (BRACHT, 2011). Contudo, no Artigo 217 da Constituição Federal (CF) de 1988 os legisladores conferiram ao Estado o dever de fomentar práticas esportivas, prioritariamente o esporte educacional e, em casos específicos, o esporte de alto rendimento (BRASIL, 1988).

A CF de 1988 se utiliza de uma diferenciação realizada por Tubino (2011), ou seja, de que o esporte possui três dimensões sociais: esporte-participação ou esporte popular, esporte-performance ou de rendimento e esporte-educação ou esporte educacional. O esporte-participação está relacionado ao prazer lúdico e tem a finalidade de promover o bem-estar dos praticantes; ele está circunscrito no tempo livre (tempo de não trabalho), especificamente, no lazer. O esporte de rendimento exige uma organização complexa e grandes investimentos, tendo as seguintes características: há a busca pela vitória; a sua prática se pauta em regras estabelecidas pelos organismos esportivos internacionais; os praticantes fazem parte de um seleto grupo; e propicia o espetáculo esportivo.

Em contrapartida a este entendimento de tríade das dimensões do esporte, Bracht (2011) apresenta que o esporte teria duas dimensões: o esporte de alto rendimento ou espetáculo e o esporte como atividade de lazer. De acordo com ele, toda prática esportiva é educacional, sendo que o esporte que acontece no ambiente escolar vincula-se a uma das duas perspectivas citadas acima, no entanto sofre maior influência do esporte de alto rendimento. Brohm (1982) aponta o esporte de competição que busca o rendimento, é o fio condutor – prepondera – para a prática esportiva no momento de lazer e na escola.

É importante diferenciar as aulas de educação física que tem o conteúdo esporte, em relação ao esporte educacional. Aquela está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96), como um componente curricular obrigatório da educação básica (BRASIL, 1996). Assim, a educação física é a disciplina responsável por tematizar a cultura corporal, sendo ofertada obrigatoriamente juntamente com os outros componentes curriculares (SOARES et al., 1992). Já o esporte educacional é realizado fora das aulas de educação física, sendo considerado uma atividade complementar na escola.

O esporte educacional possibilita o direito ao esporte, pois grande parte da população passa pela escola, além de ser um dos espaços sociais que tem maior capilaridade em nosso país. Reis et al. (2015, p. 3) ratificam esta diferença entre educação física e esporte educacional ao colocarem que:

[...] o esporte educacional constitui empreendimento educacional específico e, como tal, diferente do esporte oferecido/tratado nas aulas de Educação Física escolar que responde, conseqüentemente, por um

<sup>1</sup> Utilizaremos o esporte em sentido “amplo”, ou seja, como o conjunto dos elementos da cultura corporal (jogo e brincadeira, esporte em sentido “estrito”, dança, luta, ginástica, arte circense, etc.).

conteúdo de ensino-aprendizagem, um objeto de conhecimento que participa do processo de escolarização do qual a disciplina deve dar conta.

A partir deste debate, por estar no momento fora das aulas de educação física, o esporte educacional acontece como atividade complementar, se concretizando muitas vezes na educação de tempo integral. Nesse modelo de educação, o esporte se junta a outras atividades ofertadas aos estudantes, principalmente aqueles de baixa renda.

A educação de tempo integral é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/96), que em seu art. 34 no inciso 2º preconiza a progressiva implantação do ensino em tempo integral. No Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), aprovado em 2007, destaca-se a criação do Programa Mais Educação<sup>2</sup>, como uma ação do Governo Federal indutora de um programa de educação integral para todas as escolas do país. O PNE 2001-2010 (Lei nº 10.172/2001) previa um modelo de educação em turno integral, com extensão da jornada escolar para sete horas diárias. Já no PNE 2014-2024, a educação de tempo integral é meta (meta 6), com percentuais mínimos de escolas (50%) e estudantes (25%) para serem atingidos até 2024.

Na meta 6 do PNE 2014-2024 são quatro estratégias (6.1; 6.3; 6.4; 6.9) que estão de alguma forma vinculada a prática esportiva na educação de tempo integral (BRASIL, 2014). Nesse sentido, o objetivo deste artigo é compreender como o esporte educacional está presente na referida meta. Para tanto, será apresentado aquilo que vem sendo feito e o que se pretende no âmbito da educação integral.

## 2 METODOLOGIA

A presente investigação, de cunho quantitativa e qualitativa, foi realizada a partir da análise documental, com base em fontes primárias (dados originais) e secundárias (são os dados de segunda mão, ou seja, informações que já foram tratadas).

O documento norteador da pesquisa foi o PNE 2014-2024, especificamente a meta 6 e suas estratégias sobre o esporte educacional. Além disso, foi utilizada como fonte: as Sinopses estatísticas do Censo da Educação Básica de 2010 a 2014 disponibilizado pelo Instituto Nacional Estudos e Pesquisa (INEP); documentos do Observatório do PNE<sup>3</sup>.

Sumariando o texto, na sequência é realizada uma discussão sobre a educação integral e o PNE. Em seguida é analisada a meta 6 e suas estratégias relacionadas ao esporte educacional do atual PNE.

## 3 EDUCAÇÃO INTEGRAL, O PNE 2014-2024 E O ESPORTE EDUCACIONAL

O debate sobre educação integral no Brasil já faz mais de um século, remonta ao período da República Velha com a implantação das primeiras escolas com os alunos frequentando apenas um turno (matutino ou vespertino). Historicamente ela é uma bandeira dos grandes educadores do país, expresso, por exemplo: “[...] no Manifesto dos Pioneiros de 1932; nas formulações de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro [...]; e no diálogo entre Paulo Freire, os movimentos sociais e as experiências governamentais” (LECLERC; MOLL, 2012, p. 23).

Ao longo do século XX a preocupação do Estado esteve voltada em garantir o acesso dos brasileiros ao ensino básico (em especial, no governo Fernando Henrique Cardoso), sem concomitantemente com isso promover a ampliação de tempos e espaços de formação integral do ser humano (MONLEVADE, 2012).

Nos últimos anos, com a aprovação do PNE (2001-2010), do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) – Lei Nº. 11.494, de 20 de junho

<sup>2</sup> Instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, no âmbito das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação. Em 2010 foi normatizado pelo Decreto nº 7.083. O programa é desenvolvido pelo Ministério da Educação e possui como signatários: Ministério de Desenvolvimento Social e Combate a Fome, Cultura e Esporte.

<sup>3</sup> Plataforma online desenvolvida por entidades da sociedade civil ligadas a educação. Dados disponíveis em: [www.observatoriodopne.org.br](http://www.observatoriodopne.org.br).

de 2007<sup>4</sup> – e do PDE, diversas experiências de políticas públicas de educação integral foram implementadas pelos municípios e estados. No âmbito federal, o governo mantém em vigência desde 2007 o Programa Mais Educação, que em 2014 atendeu mais de oito milhões de crianças<sup>5</sup>.

Entretanto, o aumento do tempo dos estudantes nas escolas não necessariamente significa a superação da lógica vigente, com a perspectiva de uma formação ampliada dos estudantes. De acordo com Queiroz (2015) há pelo menos três discursos sobre educação integral: a) como formação integral; b) como escola de tempo integral; e c) na educação básica como articulação de saberes a partir de projetos integradores.

No primeiro haveria a busca por formar seres integrais, sem separar os aspectos biopsicossociais, ou seja, formar indivíduos conscientes de sua inserção na sociedade. Percebe-se que nesse discurso há uma ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos.

Já o segundo é a perspectiva de ter uma escola integral, tendo destaque à ampliação de tempos e espaços na escola. Destarte,

Em países desiguais como o Brasil, os defensores da escola de tempo integral argumentam a favor da proteção integral das crianças e dos adolescentes, com vistas à superação de vulnerabilidades sociais, para além dos aspectos estritamente instrucionais. A escola seria, sob esse ponto de vista, um lugar seguro, onde, além de educação, os estudantes receberiam alimentação, proteção e cuidados médicos e psicológico (QUEIROZ, 2015, p. 64).

Na terceira concepção, a educação integral visaria oferecer atividades complementares aos estudantes das escolas públicas, havendo extensão da jornada de trabalho. “Esse modelo de educação integral pretende transformar a escola em centro de diversas ações coordenadas entre várias instituições do Estado e da sociedade, para oferecer vivências educativas às crianças e aos jovens” (QUEIROZ, 2015, p. 64). Para este autor, este último é o mais presente nos discursos e documentos sobre as políticas de educação integral.

Muitas vezes a implementação de políticas de esporte educacional acaba incorrendo em apenas ocupar o tempo de crianças e jovens, sem se relacionar com o projeto de formação da escola. Nos documentos analisados nesta pesquisa, o discurso mais presente é o de extensão do tempo na escola, por isso ser recorrente o termo educação (escola) de tempo integral.

O debate sobre a educação integral deve se dar para além de pensar na ampliação do tempo dos estudantes na escola, deve ter conteúdo educativo, ampliando a aprendizagem dos alunos intra e extramuros da escola. Assim, as atividades realizadas devem buscar a formação humana dos sujeitos, em uma perspectiva omnilateral.

Ampliar a exposição das crianças e jovens a situações de ensino é bandeira fundamental na busca pela equidade e pela qualidade na educação. Mas é importante considerar que Educação Integral não é sinônimo de mais tempo na escola, apenas. Aos alunos matriculados nessa modalidade de ensino é preciso propiciar múltiplas oportunidades de aprendizagem por meio do acesso à cultura, à arte, ao esporte, à ciência e à tecnologia, por meio de atividades planejadas com intenção pedagógica e sempre alinhadas ao projeto político-pedagógico da escola (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2015, S. P.).

O Observatório do PNE (2015) nos trás um debate essencial que é qualificar a educação com a realização da educação integral, além disso chama atenção para um elemento essencial do processo educativo, ou seja, a intencionalidade pedagógica, possibilitando que as atividades sejam planejadas e estruturadas. Também é importante que as ações desenvolvidas na educação integral, estejam em consonância com o projeto político-pedagógico da escola.

Este talvez seja o principal desafio dos gestores públicos com o PNE vigente. Se é fundamental atingir as metas de número de escolas e beneficiados na educação integral, também é essencial que as atividades ofertadas tenham sentido e significado para os sujeitos participantes da relação ensino-aprendizagem.

<sup>4</sup> A aprovação do FUNDEB pelo Congresso Nacional no ano de 2007 abriu novas possibilidades para a educação pública brasileira. Inovou ao constituir, o financiamento diferenciado para matrículas em tempo integral. Seu precursor foi o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

<sup>5</sup> Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle – SIMEC. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/>>. Acessado em: 15 de dezembro de 2015.

### 3.1 O PNE 2014-2024

Ao ser sancionado pelo(a) presidente(a) da república o PNE estabelece as metas da educação pública pelos dez anos seguintes. Nesse período, os gestores públicos dos municípios, estados e da união são obrigados a implementar ações para atingir as metas promulgadas. Os municípios e estados ficam, também, obrigados a elaborar os respectivos planos, tendo como referência aquele com vigência em âmbito nacional.

Destaca-se que a CF de 1988 diz no artigo 214, que a Lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual. A LDB de 1996 determinou que em no máximo um ano após a sua sanção, o governo deveria enviar o PNE ao Congresso Nacional. O I PNE foi elaborado em 1996, e depois de muita discussão e disputa entre os diversos grupos de pressão, começou a vigorar em 2001 com validade até 2010. Aguiar (2010) avalia que ocorreram avanços e equívocos em relação a algumas metas e objetivos do I PNE. Ela sinaliza que faltou objetividade, com metas mais claras para o período.

Ainda em 2010, o governo federal começou a discutir junto à sociedade civil o novo PNE. Os debates ocorreram nas conferências estaduais, municipais e intermunicipais, encontros e seminários temáticos, além da discussão em uma conferência nacional dedicada à educação básica. Havia expectativa do II PNE ter iniciado sua vigência em 2011, haja vista finalização do PNE 2001-2010, entretanto, o Poder Executivo encaminhou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei no final de 2010, os parlamentares encerram os debates somente em 2014, quando então pôde ser sancionado pela presidenta Dilma Rousseff (BRITTO, 2015).

Todo este processo demonstra que ao longo do tempo o II PNE foi sendo debatido e disputado por diferentes grupos de pressão. Fazendo uma avaliação do PNE 2014-2024, Carvalho (2014) e Castro e Carvalho (2013) apontam que permanecem os desafios de ampliar a cobertura, sobretudo, na educação infantil em creches as crianças de 0 a 3 anos, e de extinguir o analfabetismo, bem como promover uma queda de 50% na taxa de analfabetismo funcional. Além disso, será necessário um esforço adicional para democratização do acesso, reduzir a distorção idade-série e regularizar o fluxo escolar, sendo necessário acréscimo adicional de recursos estatais.

O PNE 2014-2024 avançou em relação ao PNE 2001-2010 no que tange a educação integral, haja vista a presença de uma meta específica para a questão. Assim, no PNE 2014-2024 a educação integral esta estabelecida como a meta 6: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014).

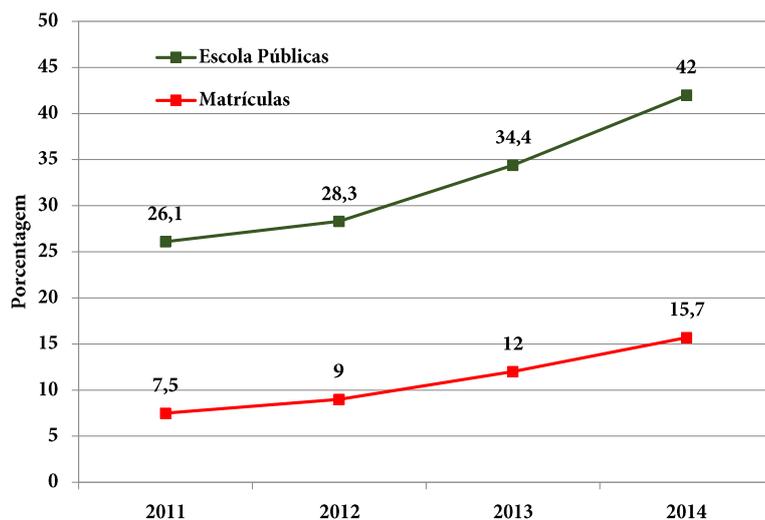
Na definição final da meta 6 houve avanço, pois no Projeto de Lei encaminhado pela presidência à Câmara dos Deputados, estava colocado apenas que a educação integral deveria ser oferecida em 50% das escolas públicas de educação básica (QUEIROZ, 2015). Na definição final foi acrescentado o atendimento à pelo menos 25% dos alunos da educação básica, isso se deu a partir de debates na Câmara dos Deputados.

Deste modo, os governos municipais, estaduais e a união terão que desenvolver ações e programas para atender as metas estabelecidas no atual PNE. No que se refere à educação integral e as estratégias relacionadas a práticas esportivas, a seguir, são apresentados alguns dados que demonstram a situação do setor e as perspectivas para os próximos anos.

### 3.2. Status da educação integral e do esporte educacional e os desafios com o PNE 2014-2024

Nos últimos anos houve um aumento significativo do número de escolas com educação de tempo integral, conforme pode ser observado na Figura 1. É contraditório o fato de que se uma escola tiver apenas um aluno matriculado que cumpra jornada igual ou maior que 7 horas, a escola recebe o status de escola de tempo integral. Por isso, ter o percentual de alunos na educação de tempo integral foi uma importante luta para ampliação efetiva do número de matrículas.

O alcance da meta 6, no que tange a porcentagem de escolas públicas de tempo integral é plenamente viável, uma vez que falta apenas 8% para atingir esta parte da meta, pois, de 2011 a 2014 houve aumento de 15,9% na quantidade de escolas e apenas de 2013 para 2014 a expansão foi de 7,6% do número de escolas.



**Figural1.** Porcentagem de escolas e matrículas de escolas públicas com educação de tempo integral – Série 2011-2014

Já em relação à segunda parte da meta 6, ou seja, ter pelo menos 25% dos alunos em escolas públicas de tempo integral, o desafio é maior, embora o número de matrículas de 2011 para 2014 tenha mais que duplicado. Como a meta 6 abarca a educação básica, pode haver matrículas concentradas apenas em determinado nível, ou mesmo que as matrículas se concentrem em comunidades com bons índices sociais, não sendo isso desvio da meta. Desta forma, contradições podem acontecer para melhorar os índices de atendimento da educação de tempo integral, sem melhorar as condições de acesso a educação das regiões e grupos sociais que mais precisariam, conforme apontam os dados de Alves e Silva (2013).

A partir da meta 6, passamos a analisar quatro estratégias que tematizam o esporte, são elas: 6.1; 6.3; 6.4 e 6.9. Assim, a estratégia 6.1 estabelece:

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos(as) alunos(as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola (BRASIL, 2014; grifos nosso)

A estratégia supracitada propõe dois tipos de atividades, as de acompanhamento pedagógico e as multidisciplinares, nestas incluem as atividades esportivas. Pode-se perceber nesta estratégia o foco sobre o tempo de permanência dos estudantes nas escolas.

Na Tabela 1 apresentamos as atividades esportivas oferecidas nas escolas com educação de tempo integral. Como pode ser identificado, em praticamente todos os anos a atividade que mais se destacou foi de futebol e futsal, sendo a segunda com mais adeptos a dança.

O futebol/futsal é o esporte mais vivenciado na cultura brasileira, sobretudo pelo gênero masculino, assim, aquilo que é mais praticado pelos alunos durante as atividades de tempo integral é justamente aquilo que mais realizam também fora da escola. Contudo, espera-se que a vivência na escola do esporte esteja para além da prática pela prática, do jogar pelo jogar, ou seja, é necessário mediação pedagógica, e não simplesmente ocupar o tempo das crianças e adolescentes. Se por um lado a prática do futebol/futsal esteja relacionado mais ao gênero masculino, a dança culturalmente é mais vivenciado pelo gênero feminino. Entretanto, é preciso que na vivência esportiva na escola, estas questões de gênero sejam debatidas e repensadas, superando o entendimento raso de que futebol/futsal é para os meninos e dança é para as meninas.

É interessante perceber que das atividades que ocorreram ao longo dos 5 anos, a capoeira foi a que teve maior crescimento, possibilitando a vivência de um elemento da cultura corporal brasileira que expressa nossas

raízes culturais. Chama atenção que de 2011 a 2014, as matrículas em atividades esportivas corresponderam em média a 27%, ou seja, o esporte tem se colado como um dos principais conteúdos oferecidos na educação de tempo integral. O aumento significativo do número de matrículas em atividades complementares a partir de 2012 foi acompanhado pelo aumento nas matrículas em atividades esportivas.

**Tabela 1.** Número de matrículas em turmas de atividades complementares esportivas - Período de 2010 a 2014.

| Nome do curso de atividades complementares  | 2010             | 2011             | 2012              | 2013              | 2014              |
|---|------------------|------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Futebol e Futsal  | 226.953          | 337.387          | 693.928           | 1.210.702         | 1.025.431         |
| Dança   | 182.774          | 279.138          | 546.701           | 861.705           | 1.109.019         |
| Brincadeiras, Jogos, Recreação/Lazer, Festas, etc.  | 274.286          | 326.020          | 542.928           | 740.775           | 877.804           |
| Artes Marciais (Tae-kwon-do, Jiu-Jitsu, Judô, Caratê, etc.)   | 97.245           | 166.010          | 406.076           | 569.669           | -                 |
| Capoeira  | 68.192           | 120.753          | 277.595           | 441.835           | 613.642           |
| Voleibol, Basquetebol, Handebol, Natação, Basquete de Rua   | 145.491          | 185.157          | 311.519           | 491.445           | -                 |
| Recreação e Lazer/Brinquedoteca   | -                | -                | -                 | -                 | 1.030.192         |
| Outra Categoria de Esporte e Lazer  | 92.565           | 99.617           | 214.668           | 269.193           | -                 |
| Xadrez Tradicional e Xadrez Virtual   | 72.875           | 107.845          | 214.615           | 286.346           | -                 |
| Esporte da Escola/Atletismo e múltiplas vivência esportivas   | -                | -                | -                 | -                 | 605.439           |
| <i>Total de matrículas em atividades esportivas</i>   | <b>1.160.381</b> | <b>1.621.927</b> | <b>3.208.030</b>  | <b>4.871.670</b>  | <b>5.261.527</b>  |
| <i>Total de matrículas em todas as atividades</i>   | <b>4.807.758</b> | <b>6.785.600</b> | <b>11.327.677</b> | <b>16.457.925</b> | <b>19.730.081</b> |
| <i>Percentual de matrículas em atividades esportivas em relação ao total de matrículas em todas as atividades</i> | <b>24%</b>       | <b>24%</b>       | <b>28%</b>        | <b>30%</b>        | <b>27%</b>        |

Elaboração própria. Fonte: Sinopses estatísticas da educação básica de 2010 a 2014/ INEP.

Relacionado com a estratégia 6.1, há a estratégia “6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, **combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais**” (BRASIL, 2014; grifos nosso). Nesta estratégia, fica claro um conflito entre o “efetivo trabalho escolar” (atividades convencionalmente consideradas escolares, ou seja, cognitivas) e as atividades recreativas, esportivas e culturais. É como se estas últimas ficassem em segundo plano e não fossem importantes, assim o foco seria ter mais tempo para as atividades que concretizariam o “efetivo trabalho escolar”.

Na educação de tempo integral deve haver uma inter-relação entre atividades convencionais que lidam com questões cognitivas e atividades recreativas, esportivas e culturais (QUEIROZ, 2015), entretanto as avaliações da educação de tempo integral tendem a considerar principalmente as primeiras. Exemplo disso são estudos como o de Pereira (2011), de Xerxenevsky (2012) e da Fundação Itaú Social (2015) que analisaram o Programa Mais Educação tendo por base a melhoria em notas ou avaliações de português e matemática, chegando a afirmar que as escolas que aderiram a atividades de esporte e lazer, os alunos tiveram piora no aproveitamento daquelas duas disciplinas (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015).

A aprendizagem na educação de tempo integral deve estar para além da melhoria em português e matemática, haja vista estas serem apenas uma das dimensões trabalhadas. Desta forma, vemos que na estratégia 6.9 e nas pesquisas realizadas sobre a educação de tempo integral, há a dualidade entre as atividades de “efetivo trabalho escolar” e as recreativas, esportivas e culturais.

Embora, o esporte seja uma das principais atividades oferecidas nas escolas de tempo integral, há um limite em relação a espaços e equipamentos para a prática esportiva. Buscando lidar com esta questão, o PNE 2014-2024 estabeleceu como uma das estratégias da educação de tempo integral:

6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios,

inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral (BRASIL, 2014, grifos nosso)

Esta estratégia é importante, pois a maior parte das escolas foram construídas para um modelo de educação de tempo parcial, sendo necessário que sejam ampliadas, reestruturadas e adequadas ao modelo de educação de tempo integral. Na estratégia 6.2, foi estabelecido construir escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, mas é preciso intervir também naquelas já construídas.

Entretanto a realidade da infraestrutura das escolas públicas brasileiras não é adequada, pois a maioria (51,79%) delas foram classificadas como de infraestrutura elementar, sendo 35,67% das escolas como de nível básico e somente 12,55% foram classificadas com nível de infraestrutura adequado ou avançado. A partir dos dados apresentados é possível ver que o quadro da infraestrutura das escolas públicas brasileiras é inadequado. Desta forma, com este nível de infraestrutura é difícil concretizar adequadamente a educação parcial, havendo ainda mais limites para realizar educação de tempo integral. Destarte, a construção de novas escolas públicas, bem como a ampliação e adequação das existentes é essencial para que a educação de tempo integral seja realizada.

**Quadro 1.** Nível de infraestrutura das escolas públicas brasileiras.

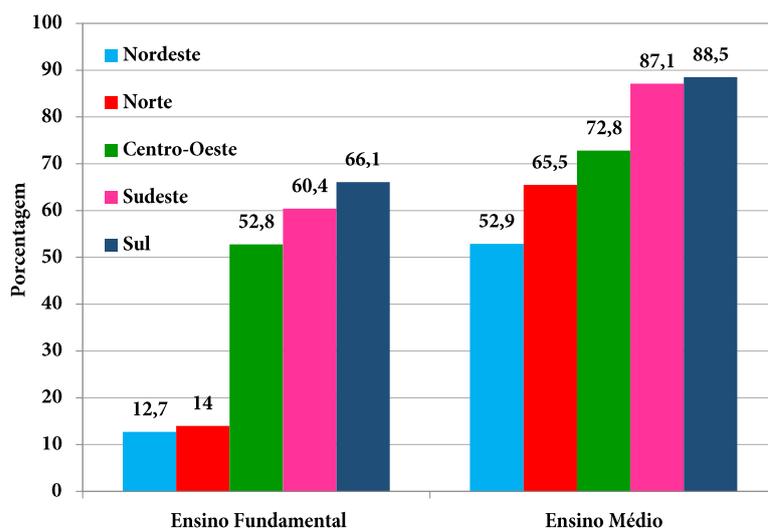
| Nível da infraestrutura | Escolas n (%)  | Presença de elementos  |
|-------------------------|----------------|--|
| <b>Elementar</b>        | 81.502 (51,79) | Água, sanitário, energia, esgoto e cozinha.  |
| <b>Básico</b>           | 56.131 (35,67) | Sala de diretoria e equipamentos como TV, DVD, computadores e impressora.  |
| <b>Adequado</b>         | 18.949 (12,04) | Espaços como sala de professores, biblioteca, laboratório de informática, sanitário para educação infantil, quadra esportiva, parque infantil e equipamentos complementares, como copiadora e acesso à internet. |
| <b>Avançado</b>         | 799 (0,51)     | Laboratório de ciências e dependências adequadas para atender estudantes com necessidades especiais.   |

Elaboração própria. Fonte: SOARES NETO et al (2013); Censo Escolar da Educação Básica (2011).

Obs.: A medida que aumenta o nível de infraestrutura, são mantidos os elementos anteriores e acrescentado novos.

Em relação à infraestrutura para a prática esportiva, é importante a presença de quadra de esporte, uma vez que o esporte é uma das práticas sociais mais presentes nas escolas de tempo integral, conforme apresentamos na tabela 1. A partir do Censo Escolar de 2013 é possível notar que apenas 32,1% das escolas públicas de Ensino Fundamental têm quadras esportivas, enquanto este percentual nas escolas públicas de Ensino Médio suba para 75,5% (INEP, 2015). Assim, menos de 1/3 das escolas públicas de Ensino Fundamental apresentam quadras de esporte. Isso aponta limites à prática esportiva nas escolas, ainda mais na realização de atividades no tempo integral. Entretanto, nem todas as atividades esportivas necessitam da quadra para ser realizada, sendo que atividades como lutas, danças e jogos podem ser realizadas em outros espaços pedagógicos.

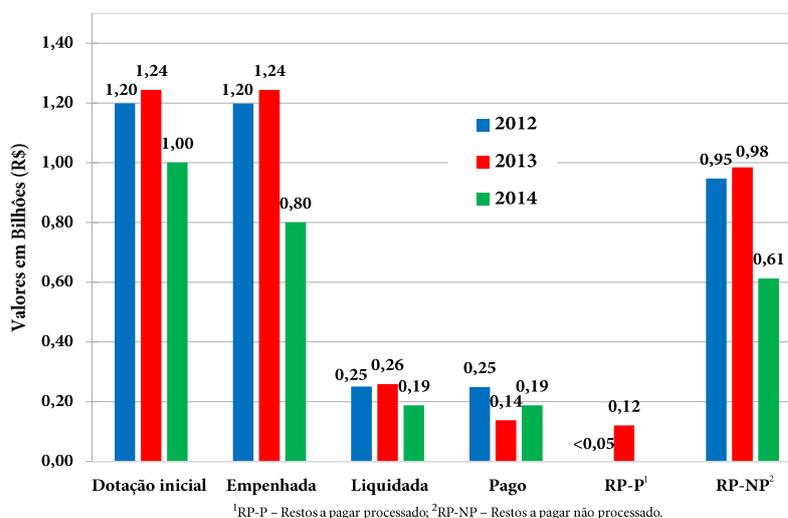
Ao desagregar o percentual de quadras esportivas por regiões geográficas, é possível perceber que as discrepâncias entre o quantitativo de quadras esportivas é expressão das desigualdades regionais em nosso país. Pois, as regiões Sul e Sudeste são as com mais quadras esportivas, enquanto o Norte e o Nordeste apresentam os piores percentuais. Esta questão do percentual de escolas com quadras esportivas por regiões é a expressão no âmbito micro, da adequação das escolas no âmbito macro. Alves e Silva (2013) apontam que há diferentes condições de instalações físicas entre as regiões e os estados brasileiros, sendo que de modo geral no Sul as escolas apresentam melhores condições físicas, enquanto no Norte e Nordeste os resultados são os piores.



**Figura 2.** Porcentagem de escolas públicas com quadras esportivas por região brasileira - 2013.

Buscando ampliar a quantidade de quadras esportivas e melhorar as condições daquelas existentes, mas que não eram cobertas, o Plano Plurianual (PPA) 2012-2015, estabeleceu apoiar a construção de 7.116 quadras esportivas escolares e apoiar a cobertura de 5.000 quadras esportivas em escolas (BRASIL, 2012). De 2012 a 2014 foram apoiadas a construção de 6.842 quadras esportivas em escolas, ou seja, 96% da meta estipulada, bem como apoiados 3.346 projetos de cobertura de quadras escolares, correspondendo a 77% da meta estabelecida (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, s.d.).

A região brasileira que mais recebeu recursos para a construção e cobertura de quadras na escola foi o Nordeste, priorizando a região com menor percentual de quadras (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, s.d.). Embora seja um avanço ter uma política de construção e cobertura de quadras em escolas públicas, o desafio para que as escolas tenham quadras ainda é enorme, haja vista os valores supracitados na Figura 2, ou seja, a abrangência da política é limitada devido o universo de escolas que precisam ser atendidas.



**Figura 3.** Execução orçamentária da construção e cobertura de quadras esportivas em escolas de 2012 a 2014

Assim, buscamos a execução orçamentária da construção e cobertura daquelas quadras, sendo os valores apresentados na Figura 3. Com pode ser visto, em todos os anos, há grande discrepância entre os valores da dotação inicial e os valores liquidados, demonstrando que há dificuldades em concretizar os valores presentes na dotação inicial. Em 2012 e 2013 há discrepâncias entre os valores liquidados e pagos, contudo a diferença de valores entre ambos foram encaminhados para os restos a pagar processados. Podemos identificar que tem sido uma estratégia deixar restos a pagar não processados, ou seja, há o empenho dos valores, mas não sua liquidação e pagamento no mesmo ano.

De todos estes elementos o que mais preocupa é o fato de haver dificuldade para realizar liquidação dos valores, melhor dizendo efetivar a entrega do bem que é a construção ou cobertura das quadras esportivas nas escolas. Isso demonstra que aquele quantitativo de projetos apoiados apontados acima, podem não ter se efetivados, haja vista não ter sido direcionado recursos suficientes.

Tendo por base a dificuldade em ter espaços adequados em grande parte das escolas pública para o oferecimento de atividade de tempo integral, foi estabelecido como estratégia: “6.4) **fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos**, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários” (BRASIL, 2014, grifos nosso). Assim, é proposto para educação de tempo integral se relacionar com uma nova visão de espaço educativo, ou seja, para além dos muros da escola (QUEIROZ, 2015). Para que a educação de tempo integral se realize é importante que se articule com o meio circundante, buscando espaços físicos e saberes da comunidade.

Se por um lado é importante esta articulação, esta estratégia demonstra em certo sentido que o Estado não tem sido capaz de oferecer uma estrutura adequada nas escolas públicas para que haja o oferecimento de uma educação mais qualificada. Por outro lado, há inconvenientes ao sair da escola, como o deslocamento dos alunos e de materiais, e mesmo a segurança dos espaços oferecidos.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ampliação das escolas com a oferta da educação integral é essencial para que os estudantes tenham o pleno acesso aos conhecimentos (científicos, tecnológicos, culturais, esportivos, etc.) produzidos historicamente pela humanidade. Contudo, as políticas desenvolvidas pelo país têm sido na perspectiva da educação de tempo integral, ou seja, têm se colocado o foco sobre a ocupação do tempo das crianças e adolescentes, limitando assim as possibilidades de uma formação omnilateral.

Foi um avanço ter no PNE 2014-2024 uma meta específica para a educação integral, embora seja contraditório uma escola ter uma matrícula no tempo integral e ser considerada como tal. Desta forma, atingir a meta sobre o quantitativo de escolas de tempo integral será mais fácil do que alcançar o percentual de estudantes matriculados. Pois, conforme demonstra o gráfico 1, o ritmo de crescimento de matrículas nas escolas de tempo integral de um ano para outro foi de apenas 3%.

No que se refere ao esporte educacional, ainda que seja uma das principais atividades realizadas na educação de tempo integral, o atual PNE secundariza a sua importância, ao separar as atividades cognitivas (supostamente aquelas que preparam os estudantes para a vida acadêmica e profissional), daquelas recreativas, esportivas e culturais. A tradicional hierarquização de conteúdos existente no currículo básico das escolas também está presente na meta que orienta as ações dos governos até 2024 para a ampliação da oferta da educação integral.

Destaca-se que uma dificuldade para que as atividades de tempo integral sejam realizadas é falta de infraestrutura adequada nas escolas públicas brasileiras, sendo sintomático disso a falta de quadras esportivas em grande parte das escolas públicas, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste. Embora tenham sido construídas políticas de infraestrutura para construção e cobertura de quadras de esporte nas escolas públicas, o quantitativo a ser atingido é limitado, além de haver a dificuldade na liquidação dos valores presentes na dotação inicial.

Para que a educação integral seja universalizada no Brasil, ainda há um longo caminho a ser seguido, não sendo previsto acontecer durante a vigência do PNE 2014-2024. Porém, é maior o desafio de promover a educação integral para além de apenas ocupar o tempo das crianças e adolescentes como reforço das disciplinas tradicionais (principalmente português e matemática) ou na forma de oficinas de geração de renda (artesanato, apicultura, reciclagem de lixo, etc.).

## 5 REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. S. Avaliação do Plano Nacional da Educação 2001-2009: Questões para reflexão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-27, 2010.
- ALVES, T.; SILVA, R. M. da. Estratificação das oportunidades educacionais no Brasil: contextos e desafios para a oferta de ensino em condições de qualidade para todos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 851-79, 2013.
- BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 1988. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2011. ,
- BRASIL. **Lei Nº. 9394**, 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acessado em: 16 de dezembro de 2015.
- BRASIL. **Lei Nº. 12.593**, de 18 de janeiro de 2012. Plano Plurianual 2012-2015 – Plano Mais Brasil. Brasília, DF: 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/Lei/L12593.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12593.htm)>. Acessado em: 14 de dezembro de 2015.
- BRASIL. **Lei Nº. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acessado em: 16 de dezembro de 2015.
- BRITTO, T. F. Passo a passo no legislativo: os caminhos do Plano Nacional de Educação no Congresso Nacional. In: GOMES, A. V. A.; BRITTO, T. F. (Orgs.). **Plano Nacional de Educação: construção e perspectivas**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara: Senado Federal, Edições Técnicas, 2015. p. 19-39. (Série obras em parceria; n. 8).
- CASTELLANI FILHO, L. O projeto social esporte e lazer da cidade: da elaboração conceitual à sua implementação. In: CASTELLANI FILHO, L. **Gestão pública e política de lazer: a formação de agentes sociais**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 1-15.
- CASTRO, J. A.; CARVALHO, C. H. A. Necessidades e possibilidades para o financiamento da educação brasileira no Plano Nacional de Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 829-49, 2013.
- CARVALHO, C. H. A. Dilemas do financiamento e a Meta 20 do Plano Nacional de Educação. **Anais... IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**, 2014, Porto. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/GT5/GT5\\_Comunicacao/CristinaHelenaAlmeidadeCarvalho\\_GT5\\_integral.pdf](http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/CristinaHelenaAlmeidadeCarvalho_GT5_integral.pdf)>. Acessado em 15 de novembro de 2015.
- FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Relatório de Avaliação Econômica e Estudos Qualitativos: O Programa Mais Educação. São Paulo, SP: Fundação Itaú Social, 2015.
- INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. s.d. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 14 de dezembro de 2015.
- LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? In: LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. (Org.). Política de educação integral em jornada ampliada. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 11-14, 2012.
- MELO, M. P. **Esporte e juventude pobre: políticas públicas de lazer na Vila Olímpica da Maré**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. FNDE. **Relatórios de Gestão FNDE**. s.d. Acesso em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/institucional/relatorios/relat%C3%B3rios-de-gest%C3%A3o>>. Acessado em: 14 de dezembro de 2015.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle – SIMEC**. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/>>. Acessado em: 15 de dezembro de 2015.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Educação integral**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/6-educacao-integral>>. Acessado em: 14 de dezembro de 2015.

MOLEVADE, J. A. C. Como financiar a educação em jornada integral? In: LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. (Org.). Política de educação integral em jornada ampliada. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 11-14, 2012.

PEREIRA, G. C. **Uma avaliação de impacto do Programa mais educação no ensino fundamental**. Rio de Janeiro, 2011. 96f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.

QUEIROZ, J. E. Educação em tempo integral no PNE 2014-2024. In: GOMES, A. V. A.; BRITTO, T. F. (Orgs.). **Plano Nacional de Educação: construção e perspectivas**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara: Senado Federal, Edições Técnicas, 2015. p. 63-85.

REIS, N. S. O esporte educacional como tema da produção de conhecimento no periodismo científico brasileiro: uma revisão sistemática. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 3, p. 709-24, 2015.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia de ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES NETO, J. J.; JESUS, G. R.; KARINO, C. A.; ANDRADE, D. F. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Estudos de Avaliação Institucional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, 2013.

TUBINO, M. J. G. **Dimensões sociais do esporte**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

XERXENEVSKY, L. L. **Programa Mais Educação: avaliação do impacto da educação integral no desempenho de alunos no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, 2012. 142f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2012.

---

Autor correspondente: **Fernando Henrique Silva Carneiro**

E-mail: [fernandohenriquesc@gmail.com](mailto:fernandohenriquesc@gmail.com)

Recebido em 09 de dezembro de 2016.

Aceito em 08 de março de 2017.