

AS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL E SEU PAPEL NA EDUCAÇÃO PARA O LAZER

Olívia Cristina Ferreira Ribeiro¹

Gabriel da Costa Spolaor²

Elaine Prodócimo³

Campinas, SP, Brasil

RESUMO: O Plano Nacional de Educação (PNE) determina que até o ano de 2024, pelo menos 50% das escolas brasileiras devem atuar em jornada completa. Na busca de atender o determinado no referido plano, têm crescido o número das chamadas Escolas de Tempo Integral (ETIs). Uma ETI, quando bem planejada, pode contribuir na educação para o lazer, uma vez que, ao estender a jornada, oferece mais tempo e espaços para a iniciação nos diversos conteúdos culturais do lazer junto aos alunos. Assim, o objetivo do presente ensaio foi discutir a relação entre as ETIs e o lazer, mais especificamente entre as ETIs e a Educação para o Lazer.

Palavras-chave: Lazer. Educação. Escolas de Tempo Integral.

FULL-TIME SCHOOLS AND THEIR ROLE IN LEISURE EDUCATION

ABSTRACT: The National Education Plan (PNE) determines that by the year 2024, at least 50% of Brazilian schools must work full time. In order to meet the requirements of said plan, the number of so-called Full Time Schools (FTS) has grown. A FTS, when well planned, can contribute to leisure education, since, by extending the journey, it offers more time and space for initiation in the various cultural contents of leisure with the students. Thus, the objective of the present study was to discuss the relationship between the TSIs and the leisure, more specifically between the TSE and Leisure Education.

Keywords: Leisure. Education. Full-time schools.

¹ Faculdade de Educação Física – Unicamp. Docente na graduação em Educação Física, responsável pelas disciplinas ligadas ao lazer. Departamento de Educação Física e Humanidades. Faculdade de Educação Física (FEF), Universidade Estadual de Campinas, SP. Email: olivia@fef.unicamp.br

² Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), mestrando no curso de Pós-graduação em Educação Física, FEF/Unicamp, Email: gabriel.spolaor@hotmail.com.

³ Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Livre docente no curso de graduação e Pós-graduação em Educação Física, FEF/Unicamp, Coordenadora do Grupo de Estudos Escolar e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Violências GEPEVs, Email: elaine@fef.unicamp.br.

LAS ESCUELAS DE TIEMPO INTEGRAL Y SU PAPEL EN LA EDUCACIÓN PARA EL OCIO

RESUMEN: El Plan Nacional de Educación (PNE) determina que hasta el año 2024, por lo menos 50% de las escuelas brasileñas deban actuar en jornada completa. En la búsqueda por atender a lo determinado en dicho plan, ha crecido el número de las llamadas Escuelas de Tiempo Integral (ETIs). Una ETI, cuando bien planificada, puede contribuir en la educación para el ocio, ya que, al extender la jornada, ofrece más tiempo y espacios para la iniciación en los diversos contenidos culturales del ocio junto a los alumnos. Así, el objetivo del presente ensayo fue discutir la relación entre las ETIs y el ocio, más específicamente entre las ETIs y la Educación para el Ocio.

Palabras-clave: Ocio. Educación. Escuelas de tiempo integral.

Introdução

São muitas as mudanças que têm acontecido no cenário da Educação Brasileira nos últimos anos, dentre elas, destacamos as propostas de aumento do tempo de permanência dos alunos nas escolas de Ensino Fundamental. Muitas escolas têm se organizado para atuar nessa perspectiva convertendo-se nas chamadas Escolas de Tempo Integral (ETIs). Entretanto, para que isto ocorra de forma adequada e coerente aos objetivos postos pela legislação, é indispensável que sejam realizados planejamentos quanto às modificações do espaço escolar, às atividades a serem oferecidas, aos materiais e aos recursos humanos necessários à concretização de tal proposta.

Uma ETI, quando bem planejada, pode contribuir para o aumento de experiências educativas, pelo oferecimento de vivências diversas no contexto escolar, e pode, também, contribuir na educação para o lazer, uma vez que, ao estender a jornada, oferece mais tempo e espaços para a iniciação aos diversos conteúdos culturais do lazer para os alunos.

O tema lazer e suas relações com a Educação escolar é debatido em eventos científicos brasileiros (ENAREL, Congresso Brasileiro de Estudos do Lazer, entre outros), em periódicos e em livros como os clássicos “Lazer e Educação” e “Pedagogia da Animação”, ambos de Marcellino (1990, 2013) e “Educação para o Lazer” (CAMARGO, 1998). Contudo, ainda são poucos e recentes os estudos que se debruçaram a pesquisar mais especificamente as interfaces entre o lazer e as ETIs.

Nesse contexto, o objetivo deste ensaio é discutir a relação entre as ETIs e o lazer, mais precisamente sobre o papel das ETIs na Educação para o Lazer. Para tanto,

o texto está dividido nos seguintes tópicos: a Escola de Tempo Integral no Brasil e a Educação para o Lazer nas Escolas de Tempo Integral, visto que o aumento de tempo dos alunos nas escolas de Ensino Fundamental tem engendrado debates no campo da docência e no meio acadêmico. Vários discursos são utilizados para legitimar a ampliação e, entre eles, alguns elementos do que chamamos hoje de Educação para o Lazer.

A Escola de Tempo Integral no Brasil

A Escola de Tempo Integral não é uma proposta nova no Brasil. Várias experiências com ideais e pedagogias distintas foram implementadas ao longo do tempo. O lazer e a Educação para o Lazer aparecem inseridos nesse modelo de escola desde a década de 1950, com as intervenções de Anísio Teixeira nas chamadas Escolas Parque na Bahia e Distrito Federal e voltou a ganhar espaço nos anos 1980 com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS) de Darcy Ribeiro e Leonel Brizola no Rio de Janeiro.

Nas Escolas Parque, as mais de 4000 crianças que frequentavam a escola eram divididas em dois turnos, no primeiro realizavam atividades relacionadas às disciplinas de educação básica, eram alfabetizadas, aprendiam as operações matemáticas, conhecimentos geográficos, entre outros conteúdos. No segundo turno, vivenciavam atividades relacionadas ao mundo do trabalho, aprendiam diversos fazeres de marcenaria, culinária, arte, educação física e esportes entre outros. Além disso, nos dois turnos os conhecimentos trabalhados de forma ativa, eram relacionados com questões da vida social, visando o desenvolvimento e construção de uma sociedade democrática.

Para Anísio, esse modelo de escola pública e gratuita era necessário para contrapor o dualismo escolar vigente na época (escola para ricos e outra para pobres) e afirmava a educação como um direito social. E, também que, além dessa garantia, a população atendida por essa escola, deveria ser formada também para continuar se desenvolvendo e assim, ampliar as demandas sociais (CAVALIERE, 2010).

Apesar das concepções pedagógicas de caráter progressista, quando observamos alguns elementos do que chamamos hoje de Educação para o Lazer como, por exemplo, o ensino da arte, das práticas corporais, dos jogos e a recreação percebemos que no contexto das Escolas Parque, eles apareciam a partir de um viés de desenvolvimento humano e social (aqui alinhados com os demais conteúdos), mas, sobretudo, ligados à uma contraposição do tempo de estudo e trabalho, o que se aproximava de uma perspectiva compensatória de educação. Enfim, após o trabalho e estudo, as crianças teriam tempo para vivenciar os jogos e outras atividades recreativas. Há que se considerar que essa concepção estava respaldada pelos vários trabalhos e manuais sobre recreação, atividades lúdicas, jogos, entre outros, produzidos na época (PEIXOTO; PEREIRA, 2010).

Algumas alterações ocorreram na criação dos CIEPS do Rio de Janeiro, na década de 1980. Nessas escolas, a partir do acesso à educação, saúde pública e elementos da cultura popular (dança, música, pintura, esporte, jogos, entre outros), entendia-se que as camadas mais pobres da população do Estado poderiam ampliar seus conhecimentos, valorizar o que já existia nas comunidades e assim, participar de forma crítica dos rumos da sociedade (RIBEIRO, 1986). Nesse caso é possível identificar certa diferença entre a escola comentada anteriormente, visto que os elementos do lazer estavam presentes no cotidiano da escola não mais como um contraponto do estudo e trabalho, mas como conhecimentos importantes para a valorização e ampliação da cultura local, como forma de participação social.

Aos autores que se posicionaram a favor da criação dos CIEPS na época, o argumento de sustentação foi que as ETIs, como instituições públicas, proporcionavam importantes experiências educacionais não encontradas em outros locais. Porém, houve também críticas sobre uma perspectiva assistencialista nessas escolas, em que o tempo de permanência ampliado e o oferecimento de atividades diversificadas eram tratados como alternativas de resolução aos problemas das drogas e do menor abandonado presentes em grandes centros urbanos (PARO *et al.*, 1988). A despeito das críticas, interessa-nos refletir sobre as diferenças mostradas entre as Escolas Parque e os CIEPS, enfim, essa pluralidade discursiva em relação ao lazer nas ETIs, que hoje também é possível de ser encontrada nas escolas.

Atualmente as ETIs estão presentes, não mais em experiências locais e regionais, mas em vários ordenamentos legais (Federais, Estaduais e Municipais), em programas governamentais e, igualmente, têm sido implementadas em diversos municípios brasileiros. Como exemplo, do ponto de vista da legislação e propostas mais atuais, podemos citar a presença das ETIs na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96, LDB), no Programa 'Mais Educação', este também de caráter federal e, recentemente, no 'Plano Nacional de Educação' (PNE) que estipula metas para educação entre os anos de 2014-2024. Dentre elas, encontramos a ampliação do tempo de estudo em 50% de todas as escolas nas redes públicas brasileiras.

Diante das exigências legais comentadas acima, várias alternativas e modelos de ETI estão em processo de implementação o que interfere diretamente no funcionamento escolar. Uma delas é o aumento da carga horária semanal, que passa para 45 horas/aula com o aumento dos componentes curriculares, sem a utilização de programas que extrapolam a matriz curricular (SPOLAOR, 2016). Nesse caso, todos os componentes previstos no currículo teriam o número de aulas semanais igualados.

Outra possibilidade, além de um tempo igualitário para os componentes curriculares, concerne à composição de tempos de trabalho pedagógico divididos em eixos (PRODÓCIMO *et al.*, 2016). Tais eixos são programados a partir da realidade de cada escola e tem como escopo promover um trabalho interdisciplinar a partir de assuntos transversais, tais como trabalho, sexualidade, natureza, linguagem e outros.

Há ETIs que, ao invés de implementarem um cotidiano único, escolheram dividir o dia em dois turnos, em que no primeiro seriam desenvolvidas atividades dos componentes curriculares obrigatórios e, no segundo, oficinas temáticas (AZEVEDO, 2012). Nesse modelo, algumas redes optam pela ampliação de jornada dos próprios professores para atuar nas oficinas.

Outras escolas vinculadas principalmente ao “Programa Mais Educação” contratamicineiros para gerir as atividades (MATOS, 2011). Estes por sua vez, podem ser professores, alunos de graduação e até mesmo, moradores da comunidade que dominam conhecimentos específicos das oficinas.

Encontramos também, ETIs que realizam parte de suas atividades fora do contexto da escola. A intenção dessa alternativa é descentralização da educação para outros espaços, a cidade de forma mais ampla (SILVA, 2015). Nesse caso, museus, parques, teatros, ONGs, entre outros espaços são utilizados para as atividades educativas.

A partir desta atual diversidade de modelos de ETIs no Brasil, acreditamos que a Educação para o Lazer precisa ser discutida e compreendida com maior profundidade, para se fazer presente de forma coerente nas várias alternativas comentadas acima, principalmente se levarmos em consideração as possíveis problemáticas da abertura da escola, tanto para sujeitos sem formação qualificada ou conhecimentos pedagógicos para atuar com as oficinas, quanto para a descentralização dos processos educativos para outros espaços da cidade. Ao refletir sobre esse tema, pensamos que as ETIs podem, *pari passu*, colaborar na Educação para o Lazer.

Educação para o Lazer nas Escolas de Tempo Integral

Consideramos o lazer como uma dimensão da cultura, que se dá por meio de vivências lúdicas de manifestações culturais, individuais ou em grupo (GOMES, 2004). Consideramos no presente ensaio que as tais manifestações acontecem na parcela do tempo de não trabalho, isto é, do tempo liberado das obrigações e, ademais, que “estabelecem relações dialéticas com as necessidades, os deveres e com tais obrigações, especialmente, com o trabalho produtivo” (GOMES, 2004, p. 125).

Ressaltamos que o que se busca nessas vivências é, principalmente, o prazer, a satisfação e a expressividade. Por seu intermédio também podemos vivenciar o descanso, a diversão, a convivência com os amigos, a vontade de aprimorar os conhecimentos, dentre outros objetivos. Assim, concebemos que tais vivências no lazer serão mais autênticas se as pessoas forem educadas e aprenderem a importância de tais manifestações. As escolas (e as ETIs), por sua vez, podem contribuir nesse processo.

A maioria dos autores sobre o lazer, estrangeiros e brasileiros, como, por exemplo, Parker (1978), Gaelzer (1979), Requixa (1980), Dumazedier (1980), Marcellino (1990, 2013), Bramante (1997), Camargo (1998), Melo e Alves Jr (2003), entre outros,

reconhecem o duplo processo educativo no lazer, ou seja, consideram que o lazer é um veículo e um objeto de educação.

O lazer como veículo de educação significa que nas vivências culturais, os sujeitos podem aprender novos conteúdos, valores e comportamentos, além de desenvolverem diversas habilidades, o que tem sido denominado de desenvolvimento pessoal no lazer.

Ao considerar o lazer como objeto de educação, os autores supramencionados concordam que para uma participação crítica e criativa nesse tempo, é essencial o aprendizado. Na Educação para o Lazer se reconhece a importância desse tempo e, igualmente, considera-se a importância do sujeito ter acesso aos diversos conteúdos do lazer, sejam eles ligados ao esporte e outras práticas corporais, à arte, ao turismo, aos artesanatos, à tecnologia, dentre outros.

É importante salientar que, embora a Educação para o Lazer seja defendida pela maioria dos autores, são diversas as abordagens atribuídas a esse processo educativo. Visões funcionalistas como as compensatórias, as utilitaristas e as moralistas são apontadas, critica Marcellino (2013). Tais abordagens funcionalistas têm íntimas ligações e estabelecem diversas relações com a educação para o lazer, de acordo com esse autor. As compensatórias e utilitaristas consideram a oposição ocorrida entre o trabalho na sociedade moderna (alienado, mecânico, fragmentado e especializado), o tempo livre e as vivências de lazer. O lazer seria reduzido à função única de compensar e de recuperar a força de trabalho. As moralistas consideram o tempo livre e o lazer algo perigoso e seus defensores acreditam que é necessária uma educação para um lazer construtivo, para a tranquilidade, a ordem e a segurança e, ainda para a paz social, como podemos notar na obra de Gaelzer (1979).

Essa autora acredita que haveria uma lenta diminuição da jornada de trabalho na sociedade e por isto defende que a Educação para o Lazer requer “[...] o preparo humano para um lazer construtivo, tanto das lideranças recreativas conscientemente capacitadas e experientes, quanto da educação para o lazer como objetivos da escola (GAELZER, 1979, p.101)”. Embora concordemos que a escola pode ser uma instituição imprescindível na Educação para o Lazer, poderíamos aqui questionar: o que seria um lazer construtivo proposto pela autora? Ainda nessa obra a autora apresenta sua visão moralista de Educação para o Lazer. Para a autora

[...] o desenvolvimento da capacidade seletiva da consciência exige exercício e esclarecimento, força de vontade e caráter. O caráter é suscetível de progresso pela educação. O jovem pode aprimorar o caráter como treina um músculo. O caminho é difícil, mas os resultados talvez sejam surpreendentes (GAELZER, 1979, p. 21).

A autora aborda que a formação deve iniciar o quanto antes em sua existência:

[...] sem que o homem tenha sido motivado desde a infância, sem ter aprendido várias ocupações para o tempo livre, provavelmente não encontre razões suficientes para vencer as dificuldades pessoais reservando tempo e buscando um desempenho;

desanimado, entregar-se-á ao sono ou ao aborrecimento, vencido pela inibição, falta de habilidade, pelo constrangimento e, principalmente, pela inexistência de uma atitude renovadora (GAELZER, 1979, p.50).

A autora enfatiza, ainda, que é importante desenvolver nas crianças em idade escolar “habilidade e capacidade de escolha que os levem à recreação sadia na fase adulta (GAELZER, 1979, p.103)” e, ainda, que “deve ser objetivo da escola de primeiro e segundo graus a preparação para o bom emprego das horas de lazer no presente e no futuro” (GAELZER, 1979, p.103).

Requixa (1980, p. 28) alerta que a Educação para o Lazer “consiste no aprendizado para o uso do tempo livre”. Enfatiza a importância deste aprendizado para que o indivíduo diversifique as atividades de lazer escolhidas. A Educação para o Lazer, assim, deve considerar alguns aspectos, como, entre eles, em um primeiro momento o da própria importância do lazer. Na visão do autor, é um posicionamento que valoriza o tempo livre, principalmente em relação ao trabalho e à renda resultante deste. E observa que até mesmo nos países desenvolvidos há carência de uma educação que vise mais especificamente ao lazer.

O mesmo autor também mostra a importância dos conhecimentos sobre as diversas especialidades/possibilidades: “o despertar ou o aprimoramento do gosto artístico, por exemplo, para melhor apreciação das grandes manifestações de arte, o fornecimento de conhecimentos técnicos, para que o indivíduo possa melhor exercer certas atividades de lazer, são tarefas essenciais dos especialistas” (REQUIXA, 1980, p. 58). Por meio da ação desses especialistas, os indivíduos teriam mais condições de fazer escolhas, de serem mais incentivados para a vivência das atividades e, desta forma, melhor usufruí-las. Tais especialistas podem ser profissionais do lazer com seus respectivos conhecimentos (arte, práticas corporais, turismo etc) ou professores que na escola desenvolvem tal conteúdo, educando assim para o lazer.

Entretanto, o autor entende o lazer reduzido à função da recuperação da força de trabalho e para compensar a insatisfação e a alienação resultante do mesmo. Outras vezes apresenta uma visão moralista do tempo livre. A Educação para o Lazer toma essa mesma perspectiva, quando o autor considera que a educação para os jovens e a prática de atividades lúdicas sadias deve afastá-los “profilaticamente de situações potencialmente deletérias do ponto de vista moral ou legal”, critica Marcellino (2013, p. 79).

Camargo (1998) outro autor brasileiro, em obra voltada para jovens, traz suas considerações sobre a Educação para o Lazer. Para ele, esse processo educativo para o lazer deve “tornar as pessoas mais aptas para desfrutar adequadamente de um tempo livre novo, criado pela primeira vez na história da civilização, que não acarreta perdas na produção econômica e traz ganhos à qualidade de vida” (CAMARGO, 1998, p. 13).

Embora o termo “adequadamente” possa soar como uma visão mais funcionalista da Educação para o Lazer, isto não ocorre quando analisamos toda a obra, embora esta

introdutória. De acordo com o autor, a discussão sobre o lazer na primeira juventude, justifica-se, pois nesta fase os sonhos estão “quentes” e acredita que nessa fase pode-se refletir de forma que o trabalho, a família e o lazer caminhem de forma integrada. De acordo com Alves, Gomes e Rezende (2005, p. 19) em relação à obra mencionada, “apesar de muitas ideias contidas no livro suscitarem críticas e polêmicas entre os estudiosos da área, este contribui para uma discussão introdutória sobre o lazer para outras camadas da população”, inclusive da Educação para o Lazer.

Melo e Alves Jr (2003, p. 60) também alertam que nesta dimensão educativa do lazer, o processo deve estar ancorado em uma visão e compromisso de superação de *status quo*: “[...] devemos tomar o cuidado para que educar não seja sinônimo de adaptar os indivíduos à sociedade em vigor, mas sim do processo contrário, de questionamento dessa ordem” (p.60). Na Educação para o Lazer as pessoas também devem “descobrir as possibilidades de prazer ocasionadas pelas diversas manifestações culturais, sejam quais sejam [...]” (MELO; ALVES JR, 2003, p. 56).

Nessa mesma direção e complementando as ideias postas anteriormente, Parker (1978), sociólogo inglês, também afirma que ao vincular a educação e o lazer, muitas questões precisam ser consideradas, por exemplo: “para que tipos de lazer deveríamos educar as pessoas? Até onde podemos - ou devemos - tornar o processo de aprendizagem uma experiência mais lúdica do que a esmerada? Devemos tentar educar as pessoas para apreciarem as formas de lazer que consideramos boas para elas?” (PARKER, 1978, p. 114).

Para nós, Marcellino (2013) é o autor que mais avança e traz uma visão mais abrangente desse processo educativo no lazer. Para esse autor, é basilar que as atividades de lazer atendam as pessoas no seu todo, quer dizer, que possam vivenciar as habilidades corporais, manuais, da mente, da sensibilidade e da sociabilidade. Entretanto, para isso “é necessário que elas conheçam as atividades que satisfaçam seus interesses, sejam estimuladas a participar e recebam um mínimo de orientação que lhes permitam a opção” (MARCELLINO, 2013, p. 122). Em suma, este autor sugere que a escolha em termos de conteúdos está diretamente concatenada ao conhecimento das alternativas que o lazer oferece. O autor ainda complementa que para o lazer como objeto de educação é “necessário o aprendizado, o estímulo, a iniciação que possibilitem a passagem de níveis menos elaborados, simples, para níveis mais elaborados, complexos, com o enriquecimento do espírito crítico” (MARCELLINO, 2013, p. 59).

Ao pesquisarmos trabalhos específicos que articulassem lazer e Escolas de Tempo Integral encontramos produções dos mesmos autores Silva (2013), Isayama e Silva (2014) e Silva e Isayama (2017).

O estudo de Silva (2013) e completado por Silva e Isayama (2017) pesquisou a interface entre Lazer e Educação no Programa Escola Integrada do município de Belo Horizonte, por meio de um estudo de caso. A autora analisou as perspectivas de lazer e de educação nos documentos, e, *a posteriori*, na ETI estudada interpretou (1) as

concepções de lazer e de educação apropriadas pelos sujeitos envolvidos no planejamento e execução das ações e estratégias utilizadas nas práticas de lazer, (2) seus conteúdos e (3) as metodologias de avaliação. Na produção dos dados utilizou a entrevista semi-estruturada com a participação de 14 sujeitos pertencentes ao programa. A análise e interpretação dos conteúdos partiram da identificação de diferentes categorias (integralidade, concepção de lazer, concepção de educação, prática/ação educativa). Na interpretação, a autora se deparou com concepções de educação e lazer apropriadas pelo Programa Escola Integrada, que indicavam características funcionalistas, que, em sua visão, não são consideradas como negativas. A pesquisa sugeriu que as ações educativas planejadas e executadas pelos sujeitos pesquisados precisam ser redimensionadas e refletidas como promotoras, produtoras e produzidas da/na cultura, além das possibilidades de divertir e alegrar.

Em outro trabalho, Isayama e Silva (2014) discutem a pesquisa anterior e exploram o lazer e a educação a partir dos direitos sociais e dos desdobramentos em políticas públicas. Os autores enfatizam que

a escola em tempo integral precisa ser entendida como uma política pública e não como um projeto especial, pois este não garante a universalização, democratização, desenvolvimento de todos os sujeitos do interior da escola e conseqüentemente a ideia de cidadania. Na construção do estudo, enfatizamos que para que as ações resultem em intervenções críticas é preciso que o processo de formação profissional seja pautado em princípios que reflitam politicamente, intelectualmente, cientificamente e socialmente em luta e tensão do reconhecimento da diversidade e diferença cultural (ISAYAMA; SILVA, 2014, p. 99).

Os autores ainda completam que “O Programa Escola Integrada” apresenta interfaces entre lazer e educação no universo da cultura. Considerar essas relações é imprescindível e “é necessário para ressignificar as práticas do Programa, o qual pode sinalizar para o caráter de ‘aluno em tempo integral’ ou a simplificação do tempo a partir da ocupação com atividades em si” (ISAYAMA; SILVA, 2014, p.98-99).

Levando em conta os autores apresentados, é possível reconhecer que a Educação para o Lazer envolve uma atuação em que conhecimentos sobre as possibilidades de lazer sejam tratadas para que os sujeitos possam fazer escolhas entre aquilo que mais lhes agrada; deve enfatizar o caráter crítico da prática do lazer, para que o mesmo não seja colocado como experiência de submissão ou alienação; e, para que isso ocorra, devem ser proporcionados tempos livres, para as escolhas possam ser empreendidas. Diante disso, cabe-nos refletir sobre a organização dos tempos e espaços nas ETIs e os conteúdos oferecidos para a efetivação da Educação para o Lazer. Como colocado anteriormente, há uma grande variedade sobre as formas de organização do tempo de permanência dos estudantes na escola, em alguns casos, com ocupação de todo o período com aulas, com pouco oferecimento de atividades variadas ou mesmo de tempos livres, com exceção do recreio. Essa forma de organização não beneficia o que consideramos como Educação para o Lazer.

Entendemos que deve haver preocupação da escola com a temática, não por seu caráter moralista ou compensatório, como apontado, porém como direito dos estudantes como cidadãos. A ampliação da ocupação do tempo da criança e adolescente na instituição escolar pode, ao invés de ampliar, restringir suas práticas de lazer, que ficam circunscritas ao contexto escolar e aos colegas da escola. Em função disso, é importante que esse aspecto seja valorizado como temática de estudo e trabalho, por meio do oferecimento de conteúdos variados em termos de práticas corporais, manuais, artísticas, turísticas, entre outras. Ao proporcionar esta diversidade, a escola propicia a ampliação do repertório dos alunos e dá condições de escolhas mais autênticas no tempo livre.

Como alternativa para a situação da restrição da permanência do estudante no próprio ambiente escolar, Cavaliere (2009) afirma que há alternativas de ampliação do tempo e espaço distantes das instituições escolares, isto é, realizadas em outros espaços. No entanto, nesse caso, estão expostas aos riscos da fragmentação do processo de ensino e aprendizagem, conforme alerta a autora supracitada, por uma possível falta de diálogo entre a escola e os responsáveis por esses espaços externos. Com isso, ao invés de aumentar a qualidade educacional, podem atuar na precarização da educação. Portanto, acreditamos que algumas atividades ao serem realizadas fora do ambiente escolar, podem ser oportunidades de aprendizados importantes, desde que bem planejadas, organizadas e sistematizadas de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola.

Também em relação à ocupação dos espaços escolares, as escolas precisam se adaptar à nova rotina e adequar os espaços às novas demandas, há necessidade de utilização de espaços alternativos como refeitórios como locais para práticas pedagógicas e, ainda é indispensável a preparação prévia dos professores sobre como atuar nesse novo modelo de escola (PRODÓCIMO *et al.*, 2016). As discussões e análises realizadas por Silva (2013) e Isayama e Silva (2014) são importantes nesses aspectos, pois reforçam que muitas ETI's têm sido implementadas sem que haja um planejamento dos espaços, nem uma formação adequada para os professores que nelas vão atuar, inclusive sobre a questão da Educação para o Lazer.

Importante ressaltar que a proposta da Educação para o Lazer aqui apontada não deve ser confundida com a realização de atividades lúdicas na escola. Embora consideremos a relevância de formas de atuação que envolvam o lúdico no cotidiano escolar, trata-se de uma ação sistematizada, com o objetivo de oferecer aos estudantes subsídios para suas escolhas e reconhecimento do lazer como direito social.

Considerações Finais

Na perspectiva de cumprir as legislações e implementar as ETIs, é fundamental estabelecer planejamentos e discussões constantes em termos das escolhas e da distribuição de conteúdos, assim como da formação dos professores. A diversidade dos conteúdos oferecidos nas ETIs contribui para a Educação para o Lazer, pois fomenta um

aproveitamento mais amplo do tempo livre. Nessa formação dos docentes é indispensável, também, apresentar reflexões que tratem do lazer como uma dimensão tão importante quanto à própria educação, o trabalho, a política, entre outras. Além disso, a compreensão do lazer como um direito social e conseqüentemente como política pública a ser reivindicada e implementada também deve estar presente na ETI e na Educação para o Lazer. Concordamos com Silva e Isayama (2017) que dessa forma a ETI poderá garantir a ideia de cidadania.

Assim, é essencial que a interface entre as Escolas de Tempo Integral e a Educação para o Lazer seja tema de outros estudos no país. O levantamento bibliográfico e de grupos de estudos no Brasil, realizado pelos autores citados, demonstrou que há uma grande lacuna no campo da pesquisa que relacione lazer e educação, educação para o lazer e Escolas de Tempo Integral que necessita ser preenchida.

REFERÊNCIAS

ALVES, V. F. N.; GOMES, C. L.; REZENDE, R. **Lazer, lúdico e educação**. Brasília: SESI/CNI, 2005. (Lazer e Cultura; 3).

AZEVEDO, N. C. S. **Programa “Cidadescola” no 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola de Presidente Prudente: entre a ludicidade e a sala de aula**. 2012. 213 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2012.

BRAMANTE, A. C. Qualidade no gerenciamento no lazer. In: BRUHNS, H. T. (Org.) **Introdução aos estudos do lazer**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**: Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, 2014.

_____. **Programa Mais Educação**. Instituído pela Portaria Interministerial n. 17/2007, a qual institui o “Programa Mais Educação”, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília, 2007.

CAMARGO, L. O. L. **Educação para o lazer**. São Paulo: Moderna, 1998.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, USP, Ribeirão Preto, v. 20, p. 249-259, 2010.

_____. Escolas de tempo versus alunos em tempo integral. **Em aberto**, Brasília, v.22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

DUMAZEDIER, J. **Valores e conteúdos culturais do lazer**. São Paulo: SESC, 1980.

GAELZER, L. **Lazer: benção ou maldição?** Porto Alegre: Sulina, Ed. da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1979.

GOMES, C. L. **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ISAYAMA, H. F.; SILVA, M. S. Lazer, Educação e Cidadania: um diálogo a partir do Programa Escola Integrada. In: SAMPAIO, T. M. V. **Lazer e Cidadania: partilha de tempo e espaços de afirmação da vida**. Brasília, DF: EdUCB, 2014. p. 73-103.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e educação**. 17. ed. Campinas: Papyrus, 2013.

_____. **Pedagogia da animação**. Campinas: Papyrus, 1990.

MATOS, S. C. M. O Programa Mais Educação do governo federal e sua versão em Duque de Caxias: o Programa Mais Escola. **Revista Espaço Acadêmico** (UEM), v. 10, p. 39-46, 2011.

MELO, V. A.; ALVES JR, E. **Introdução ao lazer**. Barueri: Manole, 2003.

PARKER, S. **Sociologia do lazer**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PARO, V. H.; FERRETTI, C. J.; VIANNA, C. P.; SOUZA, D. T. R. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 11-20, mai. 1988.

PEIXOTO, E. M. M; PEREIRA, M. F. R. Primeiro ciclo dos estudos do lazer no Brasil: contexto histórico, temáticas e problemáticas. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.16, n. 2, p. 267-288, abril/junho, 2010.

PRODÓCIMO, E; SPOLAOR, G. C; ZAMBELLI, R; RIBEIRO, O. C. F. Escola de Tempo Integral: Educação Física em Análise. CONGRESSO SUL BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 8, **Anais...** Criciúma/SC, 2016.

REQUIXA, R. **Sugestões de diretrizes para uma política nacional de lazer**. São Paulo: SESC, 1980.

RIBEIRO, D. **O Livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986.

SILVA, M. S. **Interfaces entre lazer e educação: o caso do Programa Escola Integrada do município de Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado em Lazer). Belo Horizonte,

UFMG, 2013.

SILVA, M. S; ISAYAMA, H. F. Educação e lazer: analisando os contextos do Programa Escola Integrada de Belo Horizonte. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 55-78, jan./jun. 2015.

_____. Lazer e educação no Programa Escola Integrada. **Educação em revista**. Belo Horizonte, n.33, 2017.

SPOLAOR, G. C. **O brincar na Escola de Tempo Integral**. 2016. 127f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

Endereço para correspondência

Universidade Estadual de Campinas (FEF/Unicamp) - Faculdade de Educação Física -
Av. Érico Veríssimo, 701 – Cidade Universitária.
Campinas/SP – 13083-851

Recebido em:

07/07/2017

Aprovado em:

19/08/2017